

Lars Alberth | Christoph T. Burmeister |  
Nicoletta Eunicke | Markus Kluge (Hrsg.)

# Politiken der Kindheit

Lars Alberth | Christoph T. Burmeister | Nicoletta Eunicke | Markus Kluge  
(Hrsg.)  
Politiken der Kindheit

## Kindheiten – Neue Folge

Herausgegeben von Helga Kelle

Die Reihe „Kindheiten“ (hrsg. von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker) hat seit Anfang der 1990er Jahre der damals neu entstehenden interdisziplinären Kindheitsforschung einen publizistischen Ort verschafft. Mit insgesamt 31 Bänden haben die beiden Herausgeber:innen entscheidend dazu beigetragen, eine sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive auf Kinder und Kindheit und damit ein theoretisch und empirisch produktives Forschungsfeld zu etablieren.

Die Reihe „Kindheiten – Neue Folge“ führt diese Tradition fort, herausgegeben seit 2008 zunächst von Michael-Sebastian Honig und seit 2017 von Helga Kelle. Gegenüber den 1990er Jahren haben sich die Forschungsfragen verändert und an Universitäten und Fachhochschulen sind kindheitswissenschaftliche Studiengänge entstanden. Der sozial- und kulturwissenschaftliche Blick auf Kinder in unserer Gesellschaft muss nicht mehr durchgesetzt, er muss vermittelt, differenziert und kritisch weiterentwickelt werden. Die Reihe „Kindheiten – Neue Folge“ bleibt dabei ein zentraler Ort für Debatten der Kindheitsforschung.

Lars Alberth | Christoph T. Burmeister |  
Nicoletta Eunicke | Markus Kluge (Hrsg.)

# Politiken der Kindheit

**BELTZ** JUVENTA



Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-7547-5 Print  
ISBN 978-3-7799-7548-9 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8481-8 E-Book (ePub)  
DOI 10.3262/978-3-7799-7548-9

1. Auflage 2024

© 2024 Lars Alberth, Christoph T. Burmeister, Nicoletta Eunicke, Markus Kluge  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Politiken der Kindheit und das Politische der Kindheitsforschung  
*Lars Alberth, Nicoletta Eunicke, Christoph T. Burmeister und Markus Kluge* [7](#)

## I Das Politische der Kindheit

Zu einer postfundamentalistischen Theorie des politischen Kindes  
Poststrukturalistische und neomaterialistische Einsätze  
*Markus Kluge und Christoph T. Burmeister* [22](#)

Die Soziale Arena um Kindheit in der Covid-19-Pandemie  
Über die Unterbrechung und Restauration des sozialinvestiven  
Kindheitsmusters  
*Thomas Grunau* [41](#)

Bespoke Foucault – Eine maßgeschneiderte Dispositivanalyse für die  
empirische Kindheitsforschung am Beispiel unabhängiger Mobilität  
von Kindern  
*Tabea Freutel-Funke* [59](#)

Kindheit, Alltagsleben und Politik  
*Carsten Schröder und Nikias Obitz* [81](#)

## II Politiken ungleicher Bildungskindheiten

Bildungschancen und soziale Ungleichheit aus der Sicht von Kindern  
*Frederick de Moll und Miriam Schwarzenthal* [100](#)

Reduktion sozialer Ungleichheit in früher Kindheit?  
Orientierungen von Trägervertreter:innen, Fachkräften und Eltern  
zur Umsetzung von Bildungsplänen in Kindertageseinrichtungen  
*Sylvia Nienhaus* [118](#)

„In der Zeit hätten wir richtig viel eigentlich geschafft.“  
Ungleiche Kinderpositionen zu ungleicher Bildungsteilhabe  
*Karin Kämpfe* [133](#)

### III Demokratie, Partizipation und Kinderrechte

Politiken dezentrieren: Kindheit und Demokratietheorie <i>Sarah Mühlbacher</i>	<a href="#"><u>152</u></a>
Die Paradoxie demokratischer Partizipation in Kindertages- einrichtungen und alternative Impulse der politischen Philosophie Jacques Rancière <i>Maksim Hübenenthal und Markus Kluge</i>	<a href="#"><u>169</u></a>
Frühe ‚Bildung für Demokratie‘ – Ein gesellschaftspolitisches Leitbild zwischen bildungspolitischen Vorgaben und pädagogischen Orientierungen <i>Leonhard Birnbacher und Judith Durand</i>	<a href="#"><u>186</u></a>
Gesellschaftliche Umbrüche: Kinder als Akteure und Statisten politischer Zukunftsprojekte <i>Claudia Dreke</i>	<a href="#"><u>204</u></a>
Kindheitswissenschaften als Professionsgeschichte der politischen Gestaltung von Kindheit <i>Sonja Franz</i>	<a href="#"><u>223</u></a>
<b>Autor:innenverzeichnis</b>	<a href="#"><u>241</u></a>

# Politiken der Kindheit und das Politische der Kindheitsforschung

Lars Alberth, Nicoletta Eunicke, Christoph T. Burmeister und Markus Kluge

## 1 Kindheit ist politisch

„Kindheit ist sowohl Ordnungselement des Politischen als auch Objekt und Effekt mannigfaltiger Politiken, die sich auf sie beziehen, die sie indirekt gestalten oder die von ihr ausgehen. So schreibt sich die für die westliche Moderne typische Problematisierung differenter Kindheiten als Elemente staatlicher Steuerungsbemühungen auch gegenwärtig fort, zum Beispiel in Fragen des familialen Alltags in der Pandemie, in der Kindheit maßgeblich zunächst als Organisationsproblem für Erwachsene (Home-Schooling, Verteilung von Sorge- und Erwerbsarbeit usw.) problematisch wurde, oder in restriktiven Zugängen geflüchteter Kinder zu Institutionen von Bildung und Wohlfahrt“ (Call for Papers zur Jahrestagung der Sektion Soziologie der Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im November 2021).

Mit diesem Absatz begann der Call für die Veranstaltung, die diesem Sammelband zugrunde liegt. Eine solche Aussage mag ein kindheitssoziologisch informiertes Publikum nicht sonderlich überraschen, gründen doch zentrale Konzepte der Kindheitssoziologie, namentlich Akteurschaft und generationale Ordnung, in politischen Diskursen und Praktiken. Für den Fall der generationalen Ordnung genügt der Verweis auf die Parallelität des Konzepts mit der Geschlechterordnung, aus der schon Leena Alanen (1989) die theoriepolitische Forderung nach einer angemessenen Repräsentation von Kindern in der soziologischen Theoriebildung ableitete: Während sie feministischen Perspektiven zusprach, maßgebliche Veränderungen in der Soziologie zu bewirken, konstatierte sie dies dem Thema Kindheit jedoch nicht. Dies ist eine Analyse, die bis heute nicht an Aktualität eingebüßt hat (s. Punch 2020; Spyrou 2021); denn auch wenn die Kindheitsforschung mittlerweile einen Platz im Kanon der Sozialwissenschaften eingenommen hat, so wird ihr doch das Prestige (Hanson 2019) und die Schlagkraft, zum Querschnittsthema geworden zu sein abgesprochen, wie dies anderen Perspektiven gelungen ist (Punch 2020). Auch in Diskussionen zum Akteursstatus von Kindern und zu den Qualitäten kindlicher Agency wird explizit



ein Zusammenhang von politischen und sozialen Krisen mit der Konstitution von Kindheit hergestellt. Zuletzt geschah dies z. B. durch Auseinandersetzungen um den gesellschaftlichen Status nichtmenschlicher Wesen (von Tieren, Aktanten, künstlicher Intelligenz usw., s. Watson/Millei/Peterson 2015) sowie durch Anregungen um die Konsequenzen aus dem zeitdiagnostischen Postulat des Anthropozäns (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2005). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Kindheit war und ist somit immer auch (Disziplinen-)politisch zu denken.

Nun kann man sich gegenwärtig nicht ganz gegen den Eindruck verwehren, dass Kindheit in den letzten Jahren tatsächlich auch öffentlich sichtbarer als bisher zum Gegenstand politischer Aushandlungen gemacht wird. Cindy Katz (2008) spricht davon, dass Kindheit ein ‚Spektakel‘ ist, es also ein breites kollektives Interesse an der Ausgestaltung von Kindheit gibt und sich eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer Welten mit Investitionen in die Kindheit beschäftigen. Diese Fokussierung auf das Kind in gesellschaftlichen Debatten ist in sozialinvestive politische Strategien eingebettet (als „child-centered social investment strategies“, s. Esping-Andersen 2002), die besonders die Zukunft von Kindern betreffen (Betz 2022, de Moll/Schwarzenthal in diesem Band). Investitionen in die Kindheit erscheinen in politischen Debatten somit als „bulwark against ontological insecurity and other anxieties about the future“ (Katz 2008, S. 10). Diese Aufmerksamkeiten für Kindheit bedeuten jedoch nicht zwangsläufig, dass Kinder dabei selbst häufiger zu Wort kommen oder aus ihrer Perspektive berichtet würde (Campanello/Sprecher 2023). Jenseits ihres Status als Subjekte in der Politik sind sie gezielte, indirekt betroffene oder instrumentalisierte Objekte von Politik, um eine Unterscheidung von Jens Qvortrup (2012) aufzugreifen.

Was sind derartige manifeste empirische Anlässe, die auf das Politische von generationalen Arrangements und Kindheit aufmerksam machen? Ganz konkret und vielleicht am Extremsten lässt sich dies an den gegenwärtigen Kriegen, am politischen Terror und am Erstarken politischer Grenzregime zeigen, in denen Kinder die biopolitische Position als „nacktes Leben“ (Agamben 2002) gegenüber politischer Herrschaft zukommt. Gemeint ist damit die relativ folgenlose Tötbarkeit von Kindern im Rahmen politischer Gewaltausübung, der eine etablierte politische Inanspruchnahme von Kindern als moralisches Gut – im Sinne der „Macht der Unschuld“ (Bühler-Niederberger 2005b) – gegenübersteht. Beide Figuren stellen zwei Modi der Handhabung politischer Gewalt dar, die sich paradoxerweise nicht wechselseitig auszuschließen scheinen.

Politisch kontrovers erwies sich Kindheit auch in der Corona-Pandemie, in deren Verlauf sich Kindheit als Objekt politischer Entscheidungen immer mehr in den Vordergrund drängte: Waren Kinder zunächst verdächtig, das Infektionsgeschehen zu verschärfen (Grunau in diesem Band), so verschob sich der Diskurs mit der Zeit immer stärker in Richtung einer bildungspolitischen Misere: Beklagt wurden die gesellschaftlichen Kosten des Home-Schoolings (Stiftung

Marktwirtschaft 2020) und auch die psycho-sozialen Folgen für die Jüngsten (Ravens-Sieberer et al. 2022), da diese im Vergleich mit Erwachsenen stärker vom Zugang zu öffentlichen Räumen und Infrastrukturen ausgeschlossen waren. Zudem wurde jüngst herausgearbeitet, wie es durch die Pandemie zu einem Erstarren rechtspopulistischer Narrative kam und dabei bestimmter Bilder des Kindes und des guten, besorgten Aufwachsens genutzt wurden, um gegen-staatliche Positionen zu stützen (Sehmer/Simon/Schildknecht 2023).

Vielleicht weniger ‚dramatisch‘, aber nicht weniger relevant, ist der stärkere Einbezug von Kindern und Kindheit in institutionalisierten Arenen der Politik. Folgt man der politikwissenschaftlichen Unterscheidung von *polity*, *policy* und *politics* (Rohe 1994), so werden Kinder und Kindheit gesellschaftlich mit Bezug auf alle drei Kategorien sichtbar. Damit wird die gesellschaftliche Deutung der wechselseitigen Ausschließlichkeit von Politik und Kindheit – man sei entweder Kind oder politisches Subjekt – problematisch.

- *Polity*: Diskussionen darüber, ob und inwieweit Kinder Teil des politischen Gemeinwesens sind oder sein sollen, entspannten sich in jüngster Zeit immer wieder an der politischen Akteurschaft von Kindern, so etwa im Rahmen sozialer Bewegungen, die auf die Folgen des menschengemachten Klimawandels aufmerksam machen (für die Fridays for Future-Bewegung: Spyrou 2020). Hier haben sich Kinder in den letzten Jahren eine erhebliche Aufmerksamkeit in der globalen Politik erkämpft (Joseffson et al. 2023) und die Frage ihrer Repräsentation ist ein wichtiges Thema in politischen Debatten. An der Feststellung ihrer weitgehenden Marginalisierung hat dies jedoch nicht grundlegend etwas geändert (z. B. Osler/Kato 2022).
- *Policy*: Als zentraler Regelungsbereich von Kindheit kann weiterhin die Bildungspolitik genannt werden. Anzuführen sind hier insbesondere wiederkehrende sozialinvestive Steuerungsversuche, das Bildungsniveau der Schüler:innen auf der Basis international vergleichbarer Schulleistungserhebungen zu verbessern (mit mäßigem Erfolg: OECD 2023) und darüber Kindheit zu einem Regelungsbereich globaler Institutionen zu machen (Meyer/Benavot 2011). Die Bandbreite dieser Regelungsbereiche umfasst jedoch nicht nur die Bildungspolitik, sondern zum einen auch die Sozialpolitik, wie es sich zuletzt an der politischen Diskussion um Kinderarmut und die Kindergrundsicherung zeigte (Funcke/Menne 2023, siehe Kämpfe in diesem Band). Hierzu gehört auch eine Normalisierung der Hilfen für *alle* Familien (Mierendorff/Olk 2007), mit welcher die Grenzen zwischen öffentlich-pädagogischen Institutionen und privat-familiären Bereichen im Namen einer Kinderschutzpolitik neu verhandelt werden (Fegter et al. 2015). Zum anderen stellt die Familienpolitik einen bedeutenden Regulierungsbereich von Kindheit dar.

Dies betrifft nicht nur Maßnahmen klassischer Bevölkerungspolitik, sondern bspw. auch die Sicherstellung bzw. Regulierung einer „guten Elternschaft“ (Betz/Bischoff 2018; Edwards/Ugwudike 2023; König/Niederbacher 2022).

- *Politics*: Die Ebene des politischen Prozesses und dabei insbesondere der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsfindung und Durchsetzung politischer Entscheidungen mag vielleicht gesellschaftlich am wenigsten sichtbar ausfallen. Mittlerweile lassen sich vielfältige Formen der kommunalen und regionalen Beteiligung von jungen Menschen identifizieren. Zu nennen sind hier etwa Stadtjugendringe, Kinder- und Jugendparlamente oder projektbasierte Formen partizipativer Politik. Doch werden diese gesellschaftlich kaum als Regelfall politischer Entscheidungsfindung diskutiert und deren Entscheidungen sind häufig genug politisch nicht bindend (Sünker/Swiderek 2021). Gleichwohl gab es in den letzten Jahren auch Diskussionen um die Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2019), die gesellschaftlich eine Reorganisation politischer Entscheidungsfindung zur Konsequenz gehabt hätte.

Zurück von diesen Beobachtungen auf die Bühne der Kindheitsforschung zeigt sich, dass dieser empirischen Sichtbarkeit des Politischen der Kindheit auch aktuelle philosophische und sozialwissenschaftliche Bemühungen entsprechen, die Bezüge zwischen Kindheit und Politik zu erschließen (international z. B.: Kallio/Mills/Skelton 2015; Rosen/Twamley 2018; Sandin et al. 2023). So fand ungefähr zeitgleich zur Jahrestagung der Sektion Soziologie der Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie eine gemeinsame Tagung des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung und des Instituts für Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld zum Thema „Politisierung der Jugend“ (Dahmen et al. 2024) statt. Ende des Jahres erschien zudem im Suhrkamp-Verlag ein Band zur *Philosophie der Kindheit* von Johannes Drerup und Gottfried Schweiger (2023), der sich nicht nur mit dem rechtlichen Status von Kindern beschäftigt, sondern unter der Überschrift „Kindheit in Gesellschaft und liberalem Staat“ Beiträge zur Autonomie junger Menschen, zum Wahlrecht und zu Gerechtigkeitsfragen versammelt (Giesinger 2023). Auch in den Politikwissenschaften beginnt derzeit eine Diskussion darüber, warum sie selbst bislang Kinder aus der eigenen Theoriebildung ausgeschlossen haben und wie die Themen Kindheit und Kinderrechte in politikwissenschaftliche Forschungsprogramme inkludiert werden könnten (Busen/Weiß 2023). Und im Rahmen breitenwirksamerer politischer Bildung wurde in der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* im Frühjahr 2022 eine Ausgabe zum Thema „Kindheit und Politik“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2022) veröffentlicht. Zusammengefasst machen diese Beispiele deutlich, dass es weder eine Politik gibt, die Kinder nicht betrifft, noch eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gegenstand Kindheit, die nicht politisch ist.

## 2 Kinderpolitik, Politiken der Kindheit und dass Politische der Kindheitsforschung: Zur Programmatik des Sammelbandes

Mit dem vorliegenden Sammelband sollen die verschiedenen Dimensionen des Verhältnisses von und zwischen Kindheit und Politik aufgezeigt und grundlegend beleuchtet werden. Neben dem Zweck, bestehende Perspektiven, Schwerpunkte und Ansätze zu bündeln, wird mit dem Band also das Ziel verfolgt, die gesellschaftsanalytische Relevanz von Kindern und Kindheit aufzuzeigen. Dabei stehen Fragen nach den differenten Modi und Zielen der Inanspruchnahme von Kindern und Kindheit in und durch Politik, nach den (nicht-)intendierten Konsequenzen politischer Prozesse auf Kinder und Kindheit, nach zentralen Paradoxien im Bezug von politischen Akteuren auf Kinder und Kindheit, aber ebenso grundsätzlich der Ent-/Politisierung von Kindern (auch durch Kinder selbst) im Mittelpunkt des Interesses.

Mit diesem Vorhaben wird an verschiedene Ansätze und Perspektiven der Kindheitsforschung angeschlossen: *Erstens* ist festzuhalten, dass die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung seit ihrem Entstehen von politischen Argumenten begleitet wurde. So war es vor allem die Reklamation einer fehlenden Aufmerksamkeit für Kinder und Kindheit sowohl in der Gesellschaft als auch in der Soziologie, die als eine wichtige Triebkraft der Konstitution eines eigenen Feldes der soziologischen Kindheitsforschung begriffen werden muss. Als ein Verdienst dieser (mithin politischen) Initiative kann angesehen werden, dass Perspektiven und Positionen von Kindern gleichsam über die Forschung hinaus nun ein größerer Stellenwert beigemessen wird und sie deshalb in politischen Debatten sichtbar(er) gemacht und ernst(er) genommen werden (Punch 2020). Zugleich kann jedoch festgestellt werden, dass viele der entwickelten Konzepte und errungenen Einsichten vor allem innerhalb des Feldes bedeutsam sind, es der Kindheitsforschung dagegen aber bisher nicht im selben Maße wie bspw. der feministischen Forschung und Theorie gelungen ist, als revolutionäres wissenschaftspolitisches Projekt wahrgenommen zu werden (Rosen/Twamley 2018). Fragen der Institutionalisierung des Alters, von Alterskategorien oder von generationalen Ordnungen sind z.B. auch in intersektionaler Perspektive weder im Mainstream noch im breiten soziologischen Wissen angekommen – anders als Gender, ‚race‘ oder Klasse. Folgt man Punch (2020), so steht die politische Struktur des Feldes einer gesellschaftstheoretischen Perspektive auf Kinder und Kindheit entgegen.

Die Kindheitsforschung ist vor diesem Hintergrund durch eine grundlegende Spannung zwischen einer politischen Grundierung und den daraus resultierenden Effekten und Problemen gekennzeichnet. Die Auseinandersetzung mit Kindern und Kindheit ist auf der einen Seite nicht von einer politischen Dimension zu trennen; auf der anderen Seite gibt sie für den vorliegenden Sammelband Anlass, Fragen nach der politischen Dimension nicht nur von Kindheit, sondern auch der

Kindheitsforschung selbst zu stellen und in den Vordergrund zu rücken. Insofern steht der Sammelband ebenfalls für eine zunehmende reflexive Selbstbeobachtung von Kindheitssoziologie und Childhood Studies (siehe z. B.: Kluge 2021). Gerade die Jahrestagungen der Sektion Soziologie der Kindheit beschäftigen sich seit etwa zehn Jahren verstärkt mit den Auswirkungen der eigenen Forschung und ihrer Handhabung generationaler Kategorien auf Kinder und Kindheiten selbst: Dazu gehörten etwa die Jahrestagungen zu Kindheit und Erwachsenenheit in der Kindheitsforschung (Fangmeyer/Mierendorff 2017), zu Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen (Dreke/Hungerland 2021) und die Auseinandersetzung mit forschungsethischen Themen (Joos/Alberth 2022).

*Zweitens* stehen der politischen Grundierung des Feldes Ansätze gegenüber, die das Verhältnis zwischen Kindheit und Politik theoretisch und/oder empirisch in den Blick nehmen. Dabei sind verschiedene Schwerpunkte auszumachen: Es lassen sich zuvorderst Positionen erkennen, die sich analytisch oder programmatisch mit ‚Kinderpolitik‘ (Klundt 2017; Mierendorff 2016) bzw. mit ‚Kindheitspolitik‘ (Ifland 2016) oder mit Kinderrechten auseinandersetzen (Archard 2015; Behrends 2017; Kittel/Funke 2022; Liebel 2020). In diesem Zusammenhang werden Kinder als politische Akteure (Hattinger-Allende 2021; Liebel 2020) verstanden, die politische Sozialisation von Kindern wird in Institutionen untersucht oder Bilder von Kindern und Kindheit in politischen Diskursen und Dokumenten nachgezeichnet (Betz/Bischoff 2013; Betz/Eunicke 2017; Bühler-Niederberger 2005a; Mierendorff/Ostner 2014). Auch wohlfahrtsstaatstheoretische Studien (Klinkhammer 2014; Mierendorff 2010; Olk/Hübenthal 2010), die Verortung von Kindheit im Kontext des globalen Kapitalismus (Spyrou/Rosen/Cook 2019), die konstituierende Relevanz von Kindern und Kindheit als Elemente moderner Vergesellschaftungspraktiken (Burmeister 2021) oder die Analyse der politischen Bezugnahme auf die frühe Kindheit z. B. im Ausbau frühpädagogischer Einrichtungen (Ostner 2009) lassen sich als Ansätze zum Verständnis der Beziehung von Kindheit und Politik verstehen.

Während einzelne Arbeiten eine spezifische Systematisierung z. B. von Kinderpolitik vornehmen (Klundt 2017) und es einige ältere Publikationen dazu gibt (Bühler-Niederberger 2010; Qvortrup 2012), die das Verhältnis von Kindheit und Politik quer zu solchen Ansätzen und ihren jeweiligen Perspektiven systematisch zu beleuchten suchen, fehlt jedoch eine dezidierte Auseinandersetzung mit der auch in bisherigen Forschungen und Publikationen ausgeführten Komplexität dieses Verhältnisses insbesondere in der deutschsprachigen Forschungslandschaft. Nicht zuletzt mit Blick auf die oben angeführten gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen (insbesondere der Corona-Pandemie und der Klimakrise), entfaltet sich hier eine Forschungslücke, in welche mit dem vorliegenden Sammelband vorgedrungen werden soll, insofern dessen Beiträge Kindheit als Brennglas politischer Logiken, Programme, Felder und Zugriffe betrachten.

Politiken der Kindheit sind damit nicht allein als Kinderpolitik im engeren Sinne zu verstehen, also allein als spezifische auf Kinder und ihr Aufwachsen gerichtete politische Maßnahmen. Vielmehr verknüpfen sich überdies vermeintlich disparate politische Ziele mit dem sozialen Status von Kindheit als gesellschaftlicher Strukturkategorie, in der sich private wie öffentliche Interessen kreuzen respektive diese Verhältnisse überhaupt erst hervorgebracht und immer wieder neu ausgehandelt werden. Politiken der Kindheit sind in Aushandlungsprozesse in sozialen Arenen eingebunden und selbst mehrdimensionale Arena gesellschaftlicher Gestaltungsbemühungen, in denen Akteure um die Durchsetzung und Legitimation von Interessen, um Verteilung von Ressourcen und Rechten sowie um Anerkennung von Identitäten ringen, die sich explizit auf Kinder als soziale Gruppe beziehen können, aber keinesfalls müssen.

### 3 Die Beiträge des Bandes

Die Beiträge dieses Bandes sind um drei Gegenstandsbereiche des Verhältnisses von Kindheit und Politik herum gruppiert: Das Politische der Kindheit (Teil 1), Politiken ungleicher Bildungskindheiten (Teil 2) und der Zusammenhang von Demokratie, Partizipation und Kinderrechten (Teil 3).

Teil 1 versammelt empirische und konzeptionelle Beiträge, die das grundsätzliche Verhältnis von Kindheit, Politik und dem Politischen ausloten. Die Beiträge dokumentieren für verschiedene politische Arenen und soziale Sphären, wie sehr Kindheit und Politik wechselseitig äußerlich institutionalisiert sind und wie damit Kinder und Kindheiten als Objekte von Politiken fungieren: Einerseits werden sie in die diskursive wie materielle soziale Organisation des Selbstverständlichen eingebunden und andererseits Praktiken des ‚Silencing‘ unterworfen, die sich durch den Alltag von Kindern ziehen.

Der Band wird von *Markus Kluge* und *Christoph T. Burmeister* mit einer Kritik an essentialistischen Perspektiven auf Kinder und Kindheit eröffnet, wie sie allenthalben im Privaten sowie in Öffentlichkeit und Wissenschaft vorzufinden sind. Sie entwickeln in ihrem konzeptionellen Beitrag wesentliche Grundzüge einer postfundamentalistischen Theorie des politischen Kindes. Dabei finden sich im Feld der Kindheitsforschung zwar durchaus kritische Positionierungen gegenüber essentialisierenden Verständnissen, es fehlt jedoch an dezidiert konzeptionellen Arbeiten zu nicht-essentialistischen Perspektiven auf Kind/Kindheit im politischen Kontext. Diesem Desiderat begegnen die Autoren mithilfe post-strukturalistischer und neumaterialistischer Einsätze. Sie entwickeln die These, dass Kind wie Kindheit stets als politisch zu begreifen sind und ihnen insofern erhebliches gesellschaftsanalytisches Potenzial zukommt.

Im Text von *Thomas Grunau* wird eine Diskursanalyse der medialen Berichterstattung zu Kindheit in der Corona-Pandemie präsentiert. Das Politische der Kindheit, so argumentiert der Autor, konstituiert sich nur zum Teil in der Arena von politischen Institutionen, Parlamenten und Bundestagsdebatten, sondern gerade in der breiten Öffentlichkeit. Grunaus neopragmatische Analyse weist dann auch nach, wie sehr Kindheit von Anfang an im Zentrum der medialen Berichterstattung zur Corona-Pandemie stand und wie stark sich der Diskurs um die Vorstellungen einer sozialinvestiven Kindheit herum organisierte.

Auch *Tabea Freutel-Funke* wendet sich der öffentlichen Konstitution von Kindheit zu – ihr Zugang fällt dabei wesentlich materialistischer aus: Sie untersucht die Mobilität von Kindern im städtischen Raum von New York City. In ihrer Dispositivanalyse arbeitet sie heraus, dass die Organisation des städtischen Verkehrs erheblichen Einfluss auf die für Kinder verfügbaren und zugänglichen Räume in der Öffentlichkeit hat. Erwachsene – Eltern wie lokale Stadtpolitiker:innen – reagieren darauf mit protektiven Bewegungsarrangements, die Unfälle und Todesfälle zu vermeiden suchen, indem sie ‚erwachsene Verantwortungsträger:innen‘ einbinden, etwa Verkehrslotsen oder Eltern, die ihre Kinder im Straßenverkehr an die Hand nehmen. Diese Puffer-Funktion von Erwachsenen lässt aber zudem erkennen, dass sich damit die verkehrspolitische Gestaltung von Kindheit auf Kinder als Schulkinder reduziert und sich gerade nicht an den Bedürfnissen und Interessen von Kindern orientiert.

Im letzten Beitrag des ersten Teils beschäftigen sich *Carsten Schröder* und *Nikias Obitz* mit dem Politischen der Kindheit aus der Perspektive einer kritischen Theorie des Alltags. Auch sie gehen von einer nur scheinbaren Selbstverständlichkeit aus, nämlich von der Linearität der Zeiten, Rhythmen und Routinen in der Organisation des Alltags von Kindern. In dieser Linearität gründet die sozialinvestive Institutionalisierung von Kindheit, die auf die Verwertbarkeit von Kindern in ihren zukünftigen Erwerbskontexten abzielt und die in den Familien, Schulen und Vereinen eingeübt und umgesetzt wird – so Schröder und Obitz. Obwohl sich für die Autoren das Politische von Kindheit und generationaler Ordnung aus den Widersprüchen und Konflikten der kapitalistischen Produktionsweise ergibt, sehen sie in ebendiesem Alltag zugleich die Möglichkeitsbedingung für die politische Subjektivität von Kindern.

Der zweite Teil des Sammelbandes konzentriert sich auf den Zusammenhang von Politiken der Bildungskindheit und sozialer Ungleichheit. Im Gegensatz zum ersten Teil wird in allen drei Beiträgen hier ein konkretes Feld empirisch analysiert, das der politischen Gestaltung moderner Kindheiten eine konkrete Form gibt: Institutionen der Bildung und Betreuung.

Der erste Beitrag von *Frederick de Moll* und *Miriam Schwarzenhal* invertiert den üblichen bildungssoziologischen Blick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem. Sie untersuchen die Perspektiven von Schulkindern auf zentrale ungleichheitsgenerierende Mechanismen der

schulischen Leistungsbewertung, und zwar in Abhängigkeit von ihrer eigenen Klassenzugehörigkeit. Zusammenfassend kommen de Moll und Schwarzenthal zu der Einschätzung, dass Kinder prinzipiell an eine Leistungsgerechtigkeit der Schulen glauben, obwohl Kinder mit niedriger sozialer Herkunft und mit Einwanderungsgeschichte um den entsprechenden Mehraufwand wissen, der ihnen abverlangt wird. Offen bleibt, wie institutionell auf das demokratietheoretische Problem einer solchen habituellen Systemkonformität zu reagieren ist.

Der zweite Beitrag stammt von *Sylvia Nienhaus*. Mit ihrer Untersuchung von Orientierungen und Positionierungen zur Bildungsungleichheit in der frühen Bildung konturiert sie ein weiteres wichtiges Feld des Aufwachsens von Kindern. In Leitfaden-Interviews mit Träger-Vertreter:innen von Kitas, Fachkräften und Eltern arbeitet sie deren Blicke auf die Funktion von Bildungsplänen heraus. Dabei zeigt sich, dass die erwachsenen Akteure diesem politischen Instrument nicht zutrauen, soziale Ungleichheiten per se zu reduzieren. Einigkeit besteht unter den Befragten dahingehend, dass sie die praktische Umsetzung zentral setzen; Uneinigkeit besteht indes dahingehend, wer denn nun entsprechend mehr beitragen sollte. Hier stehen sich Fachkräfte und Eltern gegenüber, während die Mitglieder der Träger-Organisationen die Verantwortung wahlweise nach oben, d. h. an die Politik, oder nach unten, d. h. an die pädagogischen Fachkräfte, delegiert wissen wollen.

Im letzten Beitrag dieses Buchteils kehrt *Karin Kämpfe* sowohl zur Schule als auch zur Perspektive der Kinder zurück. In Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern wird die institutionalisierte Bildungsteilnahme und damit das politische Recht auf Partizipation von Kindern an den sie betreffenden Belangen fokussiert. Hier zeigt sich jedoch ein Spannungsfeld, in dem sich das Recht auf selbstbestimmte Bildungsteilnahme und die fremdbestimmte institutionelle Logik der Schule gegenüberstehen. Die Mitschüler:innen scheinen sich wechselseitig in der Erfüllung der Beteiligungsnorm zu enttäuschen, wenn diese einerseits zu erhöhtem Arbeitsaufwand führt, andererseits auch als Vorenthalten von Bildungsmöglichkeiten im schulischen Regelbetrieb interpretiert wird.

Zusammengenommen zeigen diese Beiträge, dass Politiken im Namen von Kindheit nicht mit Politiken im Interesse von Kindern zusammenfallen. Die neue pädagogische Expertise zur Beteiligung von Kindern baut offenbar noch immer auf deren Komplizenschaft mit der generationalen Ordnung auf, die den institutionellen Programmen eingeschrieben bleibt. Und diese Komplizenschaft irritiert nun genau jene Politiken, die versuchen, die etablierte generationale Asymmetrie zu durchbrechen.

Der dritte und letzte Teil des Sammelbandes bietet abschließend theoretische Überlegungen zu und empirische Schlaglichter auf Kinder als politische Subjekte und Rechtssubjekte und daran anschließende institutionelle Prozesse bzw.



Programme der Demokratisierung. Die fünf Beiträge variieren dabei deutlich ihre wahlweise positive wie kritische Positionierung zu Kinderrechten, Partizipation und politischer Akteurschaft von Kindern.

Im ersten Beitrag setzt sich *Sarah Mühlbacher* mit der politischen Theorie der Kinderrechte auseinander. Ihr Anspruch ist die Dezentrierung von Kinderrechten und Politiken der Teilhabe. An die Stelle einer liberalen Theorie der Kinderrechte und der Partizipation, deren vertragsrechtliche Grundlagen notwendigerweise Kinder ausschließt, soll eine Politik der Sorge treten, welche politische und soziale Teilhabe an die Teilnahme an Sorgeverhältnisse knüpft – wobei die Autorin zugleich eine Lücke etablierter Care-Theorien hervorhebt: nämlich die Marginalisierung der Perspektive der Versorgten. Als Gegenkonzept zu üblichen Rechtskonzepten und Partizipationsvorstellungen müssen Politiken der Sorge und der Differenz treten, die – obschon niemals grundsätzlich vor Paternalismus gefeit – zu einer freieren und weniger exkludierenden Vorstellung und Praxis von Teilhabe und Bürger:innenschaft führen könnten.

Auch *Maksim Hübenhal* und *Markus Kluge* betonen die paradoxe Konstitution demokratischer Partizipation. Sie konzedieren, dass im Rahmen neuerer Betreuungs- und Bildungspolitik die Beteiligung von Kindern gestärkt wurde und sich eine geradezu partizipationseuphorische Stimmung auf Seiten der Institutionen der frühen Bildung etabliert habe. Dennoch sei ein kritischer Blick auf die moralische Aufgeladenheit dieses Geschehens notwendig. In einer von Jacques Rancières radikaldemokratisch angeleiteten Dekonstruktion des Partizipationsdiskurses und von Programmen der Demokratiebildung in der frühen Bildung argumentieren sie für eine Differenzierung von Partizipation und Demokratie. Entsprechend müssen sich partizipatorische Bildungsprogramme damit konfrontiert sehen, dass sie möglicherweise überhaupt nicht dazu beitragen, die undemokratischen und asymmetrischen Aspekte der generationalen Verhältnisse in den Einrichtungen zu verändern.

*Leonhard Birnbacher* und *Judith Durand* folgen einer ähnlichen Spur, lenken aber den analytischen Blick weg von den internen Paradoxien der Partizipationsprogramme hin zu den normativen Leitbildern, die der Demokratiebildung eingeschrieben sind, sowie ob und wie sie über die gesellschaftlichen Aggregatsebenen hinweg variieren. Es geht also um die (In-)Konsistenz der Leitbilder zwischen ihrer makrosozialen Institutionalisierung in Bildungsplänen und der mikrosozialen Umsetzung durch die Fachkräfte in den Kitas. Die Autor:innen kommen zu dem Ergebnis, dass sich über die Ebenen hinweg eine affirmative pädagogische Haltung zu Beteiligung und Demokratiebildung nachweisen lässt, die aber die generationalen Verhältnisse und die grundsätzliche Sozialisationsperspektive, die Kinder zuallererst als Demokrat:innen im Werden entwirft, politisch nicht überschreitet und sich damit als ideologische Staatsapparate im Sinne von Louis Althusser entlarvt.

Demgegenüber insistiert *Claudia Dreke* auf der politischen Akteurschaft von Kindern. Ihr Material stammt aus der Wendezeit und ist somit historischer Natur. Situationen gesellschaftlichen Umbruchs sind durch Infragestellung normativer Gefüge und Versuche der Neuordnung gekennzeichnet, in denen gleichsam die Zuschreibungen politischer Akteurschaft zur Neuverhandlung anstehen, so die Autorin. Über die gesellschaftliche Anerkennung der politischen Akteurschaft von Kindern hinaus bieten nach Dreke gesellschaftliche Umbrüche auch einen kollektiven wie individualbiographischen Anlass für Kinder, sich selbst als (un-)politische Akteure zu verstehen. Der Blick auf vergangene gesellschaftliche Umbrüche erlaubt es daher, Prozesse der politischen Sozialisation genauer zu verstehen.

Der letzte Beitrag im Sammelband ist zugleich ein Bericht über und ein Plädoyer für die Kindheitswissenschaften als Kinderrechtsprofession. *Sonja Franz* rekonstruiert das Professionsprojekt der Kindheitswissenschaften, wie es an der Hochschule Magdeburg-Stendal entwickelt und gelehrt wird. Dezidiert setzt es sich von der etablierten Sozialen Arbeit ab, die das Feld der Kinder- und Jugendhilfe dominiert. Aus einer explizit parteilichen Positionierung heraus eruiert Franz zentrale berufliche Handlungsfelder der Kindheitswissenschaften, die sich durch einen eigenen ‚speziellen Blick‘ auszeichnet, so die Autorin. Über eine kinderrechtskonforme Arbeit mit Kindern hinaus kommt dieser neuen Profession auch eine gesellschaftliche Vermittler:innenrolle zu: Ihre Aufgabe ist es, Expertise zu und Verantwortung für Kinder und Kindheit in politische und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse einzubringen.

Im dritten Teil des Sammelbandes werden somit herkömmliche Konzeptionen von Kinderrechten und Partizipation theoretisch und empirisch herausgefordert und neu beleuchtet. Mit dem vorliegenden Sammelband werden also die vielfältigen Beziehungen zwischen Kindheit und Politik systematisch untersucht und auch neuere Diskussionen im Feld der Kindheitsforschung sichtbar gemacht. Zentraler Ankerpunkt ist das Feld der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, zugleich wird der Band aber als Beitrag zu allgemeineren sozial- und kulturwissenschaftlichen Debatten verstanden. Ziel ist es schließlich, eine kindheitssoziologisch fundierte Gesellschaftsanalyse voranzubringen und zu inspirieren.

## Literaturverzeichnis

- Agamben, Giorgio (2002): *Homo sacer: Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alanen, Leena (1989): Von kleinen und großen Menschen, In: *Das Argument* 173, S. 79–89.
- Archard, David (2015): *Children. Rights and Childhood* (3. Aufl.). London u. a.: Routledge.
- Behrends, Theresa (2017): Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–36.

- Betz, Tanja (2022): Leitbilder „guter Kindheit“: Die Utopie der Chancengleichheit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Kinder und Politik. Aus Politik und Zeitgeschichte 72, H. 13–14, S. 41–47.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stephanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–81.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stephanie (2018): Machtvolle Zuschreibungen ‚guter‘ Elternschaft: Das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Sozial Extra 42, H. 3, S. 38–41. DOI: 10.1007/s12054-018-0037-z.
- Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. Frühe Bildung 6, H. 1, S. 3–9.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005a): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. Weinheim und München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005b): Macht der Unschuld: Das Kind als Chiffre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–42.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2019): Abschlussbericht der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Kinderrechte ins Grundgesetz“. Zum Gesetzentwurf des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz aus November 2019 und seiner Diskussion. [www.bundestag.de/resource/blob/686886/b2af36983d73f4803cdfbfab95e96e0a/WD-3-012-20-pdf-data.pdf](http://www.bundestag.de/resource/blob/686886/b2af36983d73f4803cdfbfab95e96e0a/WD-3-012-20-pdf-data.pdf) (Abfrage: 05.02.2024).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2022): Kinder und Politik. Aus Politik und Zeitgeschichte 72, H. 13–14.
- Burmeister, Christoph. T. (2021): Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung. Weilerswist: Velbrück.
- Busen, Andreas/Weiß, Alexander (2023): Kinderrechte sind (keine) Menschenrechte. Zur Politischen Theorie von Kinderrechten. In: Johannes Haaf et al. (Hrsg.): Die Grundlagen der Menschenrechte. Moralisch, politisch oder sozial? Baden-Baden: Nomos, S. 175–210.
- Campanello, Margot Vogel/Sprecher, Patrick (2023): Zwischen dem Rauschen im Blätterwald: Eine diskursanalytische Untersuchung medialer Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. In: Heite, Catrin/Magyar-Haas, Veronika (Hrsg.): Kindheit(en) im Blick zeitgenössischer Forschungen. Springer VS, S. 121–146.
- Dahmen, Stephan/Demir, Zeynep/Ertuğrul, Baris/Kloss, Daniela/Ritter, Bettina (Hrsg.) (2024): Politisierung von Jugend. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2021): Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2023): Philosophie der Kindheit. Berlin: Suhrkamp.
- Edwards, Rosalind/Ugwudike, Pamela (2023): Governing Families: Problematising Technologies in Social Welfare and Criminal Justice. Houndmills: Routledge.
- Esping-Andersen, Gøsta (2002): A Child-Centered Social Investment Strategy. In: Esping-Andersen, Gøsta (Hrsg.): Why We Need a New Welfare State. Oxford: Oxford Academic, S. 26–67. DOI: 10.1093/0199256438.001.0001.
- Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (2017): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie – Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Verlag Neue Praxis, S. 3–11.

- Funcke, Antje/Menne, Sarah (2023): Policy Brief Kinderarmut und Kindergrundsicherung: Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/policy-brief-kinderarmut-und-kindergrundsicherung-daten-und-fakten](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/policy-brief-kinderarmut-und-kindergrundsicherung-daten-und-fakten) (Abfrage: 06.02.2024).
- Giesinger, Johannes (2023): Demokratische Inklusion von Kindern und Jugendlichen: Legitimität, Gerechtigkeit und die Bedeutung des Wissens. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2023): *Philosophie der Kindheit*. Berlin: Suhrkamp, S. 371–393.
- Hanson, Karl (2019): Societal Impact of Academic Childhood and Children's Rights Research: Sooner or Later? In: *Childhood* 26, H. 4, S. 409–413. DOI: 10.1177/0907568219871383.
- Hattinger-Allende, Sabine (2021): Children of Crisis and the m/Other of the Political. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 222–236.
- Ifland, Anna Maria (2017): *Kindheitspolitik in Deutschland und Norwegen. Konstruktionen von Kindheit und Betreuung im Vergleich*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Joos, Magdalena/Alberth, Lars (2022): *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Josefsson, Jonathan/Sandin, Bengt/Hanson, Karl/Balagopalan, Sarada (2023): Representing Children. In: Sandin, Bengt/Josefsson, Jonathan/Hanson, Karl/Balagopalan, Sarada (Hrsg.): *The Politics of Children's Rights and Representation*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 1–28.
- Kallio, Kirsi P./Mills, Sarah/Skelton, Tracey (Hrsg.) (2015): *Politics, Cizenship and Rights. Geographies of Children and Young People*. Singapore: Springer.
- Katz, Cindy (2008): Childhood as Spectacle: Relays of Anxiety and the Reconfiguration of the Child. In: *Cultural Geographies* 15, H. 1, S. 5–17. DOI: 10.1177/1474474007085773.
- Kittel, Claudia/Funke, Sophie (2022): „Angemessen“ oder „vorrangig“? Zur Diskussion um „Kinderrechte ins Grundgesetz“ aus kinderrechtlicher Perspektive. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen* 72, H. 13–14, S. 15–20.
- Klinkhammer, Nicole (2014): *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.
- Kluge, Markus (2021): *Kindheit in der Kindheitsforschung. Empirische Problemfelder – Deleuze'sche Antworten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klunt, Michael (2017): *Kinderpolitik. Eine Einführung in Praxisfelder und Probleme*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- König, Alexandra/Niederbacher, Arne (2022): Die Suche nach den besten Eltern. Eine Dokumentenanalyse zum Wandel des normativen Musters guter Kindheit in der Adoptionsvermittlung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 51, H. 3, S. 278–297. DOI: 10.1515/zfsoz-2022-0018.
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron. (2013): *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books.
- Mierendorff, Johanna (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim und München: Juventa.
- Mierendorff, Johanna (2016): Kinderpolitik und die Interessenorganisation im Namen von Kindern. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Antje (Hrsg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 328–340.
- Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2007): *Kinder- und Jugendhilfe*. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 542–567.
- Mierendorff, Johanna/Ostner, Ilona (2014): *Kinder im Wohlfahrtsstaat. Leitbilder der aktuellen Sozialpolitik*. In: Bühler-Niederberger, Doris/Alberth, Lars/Eisentraut, Steffen (Hrsg.): *Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven?* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 200–221.
- Olk, Thomas/Hübenthal, Maksim (2011): *Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat*. In: *Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf*. Weinheim und München: Juventa, S. 157–167.

- Osler, Audrey/Kato, Aya (2022): Power, Politics and Children's Citizenship: The Silencing of Civil Society. In: *The International Journal of Children's Rights* 30, H. 2, S. 440–471. DOI: 10.1163/15718182-30020007.
- Ostner, Ilona (2009): „Auf den Anfang kommt es an“ – Anmerkung zur „Europäisierung“ des Aufwachsens kleiner Kinder. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57, H. 1, S. 44–62.
- Punch, Samantha (2020): Why have Generational Orderings been Marginalised in the Social Sciences including Childhood Studies? In: *Children's Geographies* 18, H. 2, S. 128–140.
- Qvortrup, Jens (2012): Kindheit und Politik. In: *Neue Praxis* 1, S. 15–26.
- Ravens-Sieberer, Ursula/Erhart, Michael/Devine, Janine/Gilbert, Martha/Reiss, Franziska/Barkmann, Claus/Siegel, Nico A./Simon, Anja M./Hurrelmann, Klaus/Schlack, Robert/Hölling, Heike/Wieler, Lothar H./Kaman, Anne (2022): Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSY Study. In: *Journal of Adolescent Health* 71, H. 5, S. 570–578. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2022.06.022.
- Rohe, Karl (1994): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken (2., v. üa. u. erw. Aufl.). Stuttgart, Berlin und Köln: Kohlhammer.
- Rosen, Rachel/Twamley, Katherine (2018): The Woman-Child question. A Dialogue in the Borderlands. In: Rosen, Rachel/Twamley, Katherine (Hrsg.): *Feminism and the Politics of Childhood. Friends or Foes?* London: UCL Press, S. 1–20.
- Sandin, Bengt/Joseffsson, Jonathan/Hanson, Karl/Balagopalan, Sarada (Hrsg.) (2023): *The Politics of Children's Rights and Representation*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas (2023): Vereinnahmungen von Kindern und Kindheiten. Kind-Bilder in rechtspopulistischen und/oder wissenschaftsfeindlichen Narrativen im Kontext der Covid-19-Pandemie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 43, H. 4, S. 356–372.
- Spyrou, Spyros (2021): A Preliminary Call for a Critical Public Childhood Studies. *Childhood*, 28, H. 2, S. 181–185. DOI: 10.1177/0907568220987149.
- Spyrou, Spyros (2020): Children as Future-Makers. In: *Childhood* 27, H. 1, S. 3–7. DOI: 10.1177/0907568219884142.
- Spyrou, Spyros/Rosen, Rachel/Cook, Daniel T. (2019): Introduction: Reimagining Childhood Studies: Connectivities ... Relationalities ... Linkages. In: Spyrou, Spyros/Rosen, Rachel/Cook, Daniel T. (Hrsg.): *Reimagining Childhood Studies*. London and New York: Bloomsbury, S. 1–20.
- Stiftung Marktwirtschaft (2020): Corona-Schulden – Eine Last für zukünftige Generationen? Position zum Thema. In: *Stiftung Marktwirtschaft* 11, S. 1–9.
- Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (2021): Kinder, Politik und Kinderpolitik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–20. DOI: 10.1007/978-3-322-85154-3\_31.
- Taylor, Affrica/Pacini-Ketchabaw, Veronica (2015): Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability. In: *Pedagogy, Culture & Society* 23, H. 4, S. 507–529. DOI: 10.1080/14681366.2015.1039050.
- Watson, Karen/Millei, Zsuzsa/Petersen, Eva B. (2015): ‚Special‘ Non-Human Actors in the ‚Inclusive‘ Early Childhood Classroom: The Wrist Band, the Lock and the Scooter Board. In: *Global Studies of Childhood* 5, H. 3, S. 266–278. DOI: 10.1177/2043610615597141.

# I Das Politische der Kindheit

# Zu einer postfundamentalistischen Theorie des politischen Kindes

Poststrukturalistische und neumaterialistische Einsätze

Markus Kluge und Christoph T. Burmeister

## 1 Einleitung: Kinder und Kindheit sind politisch

Dass Kinder politisch sein *können*, ist in jüngerer Vergangenheit mit der Fridays-for-Future-Bewegung einer breiteren Öffentlichkeit (wieder) gewahr geworden. Freilich finden sich in der europäischen Geschichte einige Beispiele politisch engagierter Kinder, erinnert sei an den aufrührerischen Kinderaufstand in Paris am Vorabend der Revolution von 1789 (Farge/Revel 1989). Doch können nicht nur einzelne von Kindern initiierte reformerische oder revolutionäre Handlungen als politisch gerahmt werden, vielmehr sind Kind und Kindheit selbst, so unsere These, als politisch zu begreifen. Wenn etwa Erasmus von Rotterdam (1968) zu Beginn des 16. Jahrhunderts bei Erziehungsfragen empfiehlt, das Fürstenkind solle „die Tugend lieben lernen, die Schande verabscheuen und sich vom Unehrenhaften aus Scham, nicht unter Zwang fernhalten“ (ebd., S. 125), dann obliegen die Bestimmungen von Tugend, Schande und Unehre nicht beim Kind, sondern gehen ihm als moralische Werte einer politischen Ordnung voraus. Ziel der empfohlenen Erziehung ist derweil, dass das Kind die erwünschten Werte nicht nur kennt, sondern unreflektiert fühlt, also einen entsprechenden ‚inneren Kompass‘ – ein Gewissen – ausbildet. Auch wie das Kind vom Erwachsenen richtig zu erziehen ist, nämlich ohne Zwang, kommt zum Ausdruck. Es werden also Kind und Erwachsene:r beziehungsweise Kindheit und Erwachsenenheit in ein Verhältnis gesetzt; mithin ein Verhältnis, wie wir argumentieren, das beide erst hervorbringt. Überdies verweist der bloße Umstand, dass es sich hier um Ratschläge zur Erziehung eines christlichen Fürsten handelt, auf den Klassen respektive Ungleichheiten (re-)produzierenden Charakter erzieherischer Praktiken. Nun mögen Erasmus’ Ratschläge womöglich in die Jahre gekommen sein, doch macht allein diese grobe Skizze deutlich, dass sowohl Kindheit/Erwachsenheit-Verhältnisse grundlegende Elemente des Politischen sind als auch ein Kind stets Effekt und Produkt einer historischen politischen Ordnung ist, welche ihm je spezifisch einen Subjekt- und Objektstatus verleiht; sie also mit ontologischen,

epistemologischen und rechtlichen Essentialisierungen darüber einhergeht, was ein Kind ist, kann, benötigt, darf und was es nicht ist, nicht kann, nicht benötigt, nicht darf. Insofern sind Kind wie Kindheit *immer politisch*.

Um dieser grundlegenden und zugleich komplexen Vielschichtigkeit von Kindern als politische Subjekte und politische Objekte sowie als Elemente des Politischen überhaupt sichtbar und sodann beschreib- wie analysierbar zu machen, entwickeln wir in diesem Beitrag die Grundzüge einer postfundamentalistischen Theorie des politischen Kindes. Diese eruieren wir, indem wir uns zwei theoretischen Strömungen zuwenden, die auch in der kindheitstheoretischen Diskussion herangezogen werden, um nicht-essentialistische Perspektiven auf Kinder und Kindheit zu entfalten – dem Poststrukturalismus und dem Neuen Materialismus. Der kindheitstheoretischen Bezüge zum Trotz finden sich erstaunlicherweise jedoch keine konzeptionellen Auseinandersetzungen nach Fragen des politischen Kindes oder des Politischen der Kindheit sowie der Verhältnisse von Kindheit und Erwachsenenheit. Daher loten wir anhand kulturtheoretischer Grundannahmen, die beide Strömungen teilen, und je leitender Begriffe sowie der Auseinandersetzung mit deren jeweiligem Verständnis von Politik oder dem Politischen aus, wie das politische Kind nicht-essentialistisch beziehungsweise postfundamentalistisch gedacht werden kann. Wie auch innerhalb dieser theoretischen Strömungen wollen wir dabei keinen Begriff der Politik oder des Politischen vorab festlegen, sondern deren Orten im Poststrukturalismus und Neuen Materialismus nachspüren. Ziel des Beitrags ist es also, poststrukturalistische und neumaterialistische Einsätze und begriffliche Werkzeuge zu erschließen, die dienlich sind, die skizzierte Vielschichtigkeit einzufangen und die Elemente für eine postfundamentalistische Theorie des politischen Kindes bereithalten.

Um die Notwendigkeit eines solchen Vorhabens zu verdeutlichen, greifen wir im folgenden Schritt den historischen Faden wieder auf. Wir gehen knapp auf Kindheit als dasjenige Element des Politischen ein, durch welches die zukünftige Gegenwart der Gesellschaft sichergestellt werden soll, und skizzieren dann schlaglichtartig drei Bezugnahmen auf beziehungsweise Positionierungen von Kindern in politischen Debatten und Institutionen; konkret geht es hier um Kinderrechte, Partizipation und Wahlrecht (Kap. 2). Dabei zeigt sich nicht nur, dass adulte Vereinnahmungen sich auch (oder gerade) dann vollziehen, wenn sie im Namen der Kinder erfolgen, sondern dass sie überdies meist von Essentialisierungen des Kindes geprägt sind. Um sich demgegenüber einer nicht-essentialistischen, postfundamentalistischen Theorie des politischen Kindes zu nähern, erörtern wir anschließend zunächst zentrale kulturtheoretische Grundannahmen beider Strömungen (Kap. 3), bevor wir uns den poststrukturalistischen (Kap. 4) sowie neumaterialistischen Konzepten nähern (Kap. 5) und im Fazit die Einsätze und Elemente zusammentragen (Kap. 6).



## 2 Politische Essentialisierungen von Kind/Kindheit: Kinderrechte, Partizipation und Wahlrecht

Kind und Kindheit kommen als politische Subjekte/Objekte und Elemente des Politischen seit der Frühen Neuzeit eine besondere, weder in den Sozial- und Kulturwissenschaften noch der Politischen Theorie noch der interessierten Öffentlichkeit hinreichend reflektierte Funktion zu. Denn seit dieser Zeit, so fasst es Michel Foucault (1968), erträumt sich eine jede westliche Gesellschaft in ihrer Pädagogik „ihr Goldenes Zeitalter“ (ebd., S. 123). Praktiken der Erziehung sind strukturiert durch eine zukünftige Gegenwart der Gesellschaft, die es im Kind und durch das Kind, seine Entwicklung und Erziehung, herzustellen oder sicherzustellen gilt (Burmeister 2021, S. 153 ff.). Dies gilt also für gesellschaftliche Verhältnisse reproduzierende ebenso wie für transformierende Bestrebungen; um nochmals Erasmus' zu bemühen: „Sei darauf bedacht, daß Du Kinder für die Regierung heranbildest, die Dich als Herrscher übertreffen!“ (1968, S. 47). Praktiken der Erziehung sind (auch) insofern durch und durch politisch.

Im 18. Jahrhundert wurde schließlich vollends eine strikte Trennung von Kindheit und Erwachsenenheit vollzogen und zum Zweck der (Re-)Produktion der Produktionsverhältnisse, so Foucault (1968) weiter, „ein irrealen Milieu ohne Beziehung zur Welt der Erwachsenen um die Kinder aufgebaut“ (ebd., S. 122). Zweifelsohne ist seit jener Zeit viel geschehen. Kindheit hat sich als Entwicklungs-kindheit durchgesetzt und erscheint als Schutz- und Vorbereitungsraum einer individuellen Biografie (Honig 1999, S. 92). Doch strukturieren eine institutionalisierte Altershierarchie, De-Kommodifizierung, Scholarisierung und Familialisierung als „Muster moderner Kindheit“ (Mierendorff 2010) maßgeblich die alltägliche Wahrnehmung und sind gewöhnliche, selbstverständliche wie prägende Erfahrungen westlicher Subjekte; Muster indes, die Effekte generationalen Ordners sind und die als solche gesellschaftliche Ordnung mit konstituieren (Bühler-Niederberger 2005). Nach wie vor ist die Geschichte der Kindheit, wie Doris Bühler-Niederberger (2023) konstatiert, eine der ‚generationalen Herrschaft‘ geblieben, „eine Geschichte der Vereinnahmung der nächsten Generation im Namen der Zukunft, wie sie sich die ältere Generation vorstellt“ (ebd., S. 64) – mithin eine Vereinnahmung instrumenteller Vernunft.

Adultive Vereinnahmungen geschehen dabei häufig durch Bezugnahmen auf und Positionierungen von Kindern in politischen Institutionen und Debatten. Sie gehen dabei, wie wir gleich zeigen, einher mit beziehungsweise gründen auf Essentialisierungen des Kindes. Das heißt, es wird stets in einer normativen Weise zum Ausdruck gebracht oder verhandelt, wer oder was das Kind ist oder sein soll, und welche Eigenschaften es kennzeichnen, von ihm zu erwarten sind oder erwartet werden können. Dies erläutern wir anhand dreier Schlaglichter der

aktuellen Bezugnahmen auf Kinder im politischen Kontext: der Kinderrechte, kindlicher Partizipation und Debatten um das Wahlrecht von Kindern, und ihrer Betrachtung aus kindheitssoziologischer Perspektive.

Als wichtigster Impuls der politischen Subjektivierung von Kindern können die *Kinderrechte* und mit ihr die global bedeutsame UN-Kinderrechtskonvention (UNKRK) verstanden werden. Zwar hat die UNKRK zu einer weitreichenden globalen Institutionalisierung von Kinderrechten beigetragen, von denen gleichsam behauptet werden kann, dass sie die Bedingungen des kindlichen Aufwachsens zumindest partiell verbessert. Jedoch wird zum einen immer wieder Kritik an der Institutionalisierung eines westlichen Kindheitsbildes geübt, das mit der Konvention einhergeht (Liebel 2017, S. 235 ff.; Krappmann 2019, S. 314 f.). Zum anderen werden die ihr zugrundeliegenden Prämissen zum Gegenstand kindheitssoziologischer Analysen gemacht. So arbeitet Teresa Behrends (2017) anhand des Artikels 12 der UNKRK – dem „wichtigste[n] Artikel zur Beteiligung“ (Maywald 2016, S. 17) von Kindern – heraus, dass hierin neben dem Zugeständnis kindlicher Mitsprache vor allem ein Muster generational geordneter (Macht-) Ungleichheit festgeschrieben wird. Denn gemäß dem Artikel wird Kindern zwar zugestanden, sich zu sie betreffende Angelegenheiten (z. B. in Gerichtsverfahren) zu äußern. Zugleich werden Erwachsene aber als diejenigen positioniert, die über die Möglichkeit und Geltung der Beteiligung entscheiden: „Die durch Artikel 12 verliehene Macht ist voll und ganz eine durch Erwachsene beziehungsweise durch Institutionen vorgeformte kindliche Macht“ (Behrends 2017, S. 28). Kinder und ihre Beteiligung sind „immer schon den Bedingungen von Alter und Reife, also den Bedingungen der Kindheit unterworfen“ (ebd., S. 29). Im Gegensatz zu Erwachsenen stellt sich für sie im Recht die Frage nach ihrer Kompetenz, Sorgebedürftigkeit und Entscheidungsmündigkeit. Kurzum, es wird also eine kindliche Essenz unterstellt und zugleich perpetuiert.

Dies verweist auf die ambivalente Position, die Kinder innerhalb der – in den letzten Jahren bedeutsamer werdenden – Anrufung zur *Partizipation* einnehmen. Die Partizipation von Kindern etwa in Familien und pädagogischen Einrichtungen kann im Rahmen eines beteiligungsorientierten Verständnisses von Demokratie begriffen werden (Schmidt 2010), das zugleich durch eine expansive Strategie gekennzeichnet ist, die dem Anspruch einer Beteiligung von möglichst vielen gesellschaftlichen Akteur:innen in möglichst vielen gesellschaftlichen Bereichen als Grundstein politischer Prozesse folgt (z. B. Barber 1984; Habermas 1992; siehe dazu auch Birnbacher/Durand sowie Hübenthal/Kluge in diesem Band). Dazu arbeitet beispielsweise Smith (2012) aus einer kindheitstheoretischen Perspektive heraus, dass es sich hierbei um eine Regierungsstrategie handelt, die ein spezifisches Bild des Kindes hervorbringt. In Erweiterung der Jenks'schen (1996) Unterscheidung zwischen einem dionysischen und einem apollinischen Bild des Kindes – das heißt zwischen einem grundlegend bösen und machtvoll zu züchtigenden Kind sowie einem guten und liebevoll zu erziehenden

Kind – beschreibt sie ein ‚athenianisches‘ Kind, das liberale Gesellschaften kennzeichnet. Dabei handelt es sich um ein Verständnis des Kindes als einem ‚Partner‘ im Sozialisationsprozess (Smith 2012, S. 31), das von sich selbst aus zu fähigen, angemessenen oder richtigen Entscheidungen tendiert – ein Bild, das beispielsweise auch kindzentrierte institutionelle Pädagogiken kennzeichnet (Burman 2008, S. 261 ff.). Gleichwohl macht Smith deutlich, dass es sich hierbei um einen Regierungsmodus von Kindern und Kindheit handelt, der mit der Erwartung an die kindliche Partizipation operiert. Es ist gewissermaßen eine Fortführung der anthropologisch begründeten und pädagogisch angeleiteten Menschwerdung des Kindes, die schafft, was sie voraussetzt – das pädagogische Paradoxon des zu Autonomie zu erziehenden autonomen Kindes –, was sich gegenwärtig etwa auch in elterlicher „Kontraktpädagogik“ (Bröckling 2017, S. 222) Bahn bricht, das heißt einem familieninternen Vertrag zwischen scheinbar gleichen Partner:innen. Dabei wird nicht nur abweichendes Handeln mit einem Verdachtsmoment oder Pathologisierungen quittiert, sondern – und das ist das Entscheidende – im Allgemeinen die Möglichkeit der Responsibilisierung von Kindern für ihr Handeln (im Positiven wie im Negativen) in den Raum gestellt. Die Partizipation von Kindern ist vor diesem Hintergrund nicht von bestimmten (politischen) Ansprüchen und Erwartungen an Kinder zu trennen und nicht auf ihr emanzipierendes Moment zu reduzieren.

Innerhalb gesellschaftspolitischer Diskussionen tauchen immer wieder Debatten um das *Wahlrecht* von Kindern auf (z. B. Die Zeit am 25.12.2022) – auch mit Konsequenzen, wie sich in der jüngeren Geschichte nicht zuletzt an der Senkung des Wahlalters von 18 auf 16 Jahre bei einzelnen Kommunal- und Landtags- sowie bei den Wahlen zum Europaparlament zeigt. Mögen hinter den Positionen für oder gegen eine Absenkung des Wahlalters oftmals wahlstrategische Gründe politischer Parteien stehen, so sind die Debatten um das kindliche Wahlrecht zumeist von Berufungen auf bestimmte Kompetenzen oder Eigenschaften des Kindes gekennzeichnet. Diese Eigenschaften, die als charakteristisch für das kindliche Wesen verstanden werden, werden dabei zumeist in Relation zur idealisierten Figur eines mündigen, vernünftigen, politisch gestaltunswilligen, gesellschaftlich informierten und moralisch reifen Akteurs gesetzt. Diskussionen über die Zu- oder Aberkennung des kindlichen Rechts zu Wählen erfolgt dann zumeist mit Blick auf diese Figur (vgl. z. B. Deutscher Bundestag 2008). Doch nicht nur politische Akteur:innen, Interessenvereinigungen oder Wohlfahrtsverbände argumentieren für oder gegen ein Wahlrecht für Kinder. Auch im wissenschaftlichen Feld finden sich normative Positionierungen, sowohl zugunsten als auch entgegen einer Absenkung des Wahlalters (Hurrelmann/Schultz 2014). Nicht nur wird versucht, ein Wahlrecht von Geburt an zu plausibilisieren – auch wenn hierzu angemerkt wird, dass Kinder „[a]ufgrund der sich entwickelnden

Fähigkeiten [...] ihr Wahlrecht nicht von Anfang an ausüben können“ (Maywald 2017, S. 243) –, sondern es werden auch immer wieder aufgrund bestimmter Annahmen über eine normale kindliche Entwicklung Altersgrenzen eruiert.

Anhand dieser drei Beispiele wird deutlich, dass die politische Aufmerksamkeit für Kinder von starken essentialisierenden Bezügen und Vorstellungen durchzogen ist – dies machen nicht zuletzt einzelne kindheitssoziologische Betrachtungen deutlich. Das politische Kind wird in diesen Schlaglichtern als Figur mit einem bestimmten Platz in Gesellschaft und Gemeinschaft (und den Möglichkeiten ihrer Gestaltung) erkennbar, von dem ausgehend stets auch Entwürfe problematisierten, abweichenden Verhaltens und Handelns erkennbar werden. Dabei sind nicht nur spezifische Essentialisierungen des Kindes und der es wesentlich kennzeichnenden Eigenschaften bemerkenswert, sondern auch die damit einhergehende generationale Ordnung zwischen Kindern und Erwachsenen.

Gleichwohl ist festzustellen, dass dezidierte konzeptionelle Überlegungen zu nicht-essentialistischen Perspektiven auf Kinder im politischen Kontext bisher nicht zu finden sind. Dies verwundert umso mehr, als sich gerade in den letzten Jahren zunehmend kritische Positionierungen gegenüber essentialisierenden Verständnissen von Kindern im Feld der Kindheitsforschung finden lassen (z. B. Spyrou 2018) und sich diese vor allem mit dem für das Feld lange richtungsweisenden Bild vom Kind als sozialem Akteur auseinandersetzen – einem Bild, dass nicht nur einen alternativen Entwurf zu Verständnissen vom Kind in der Entwicklungspsychologie oder der Sozialisationsforschung darstellte, sondern das in weiten Teilen auch zu den aktuellen Bezügen auf Kinder in politischen, pädagogischen und familialen Institutionen und Debatten passt (z. B. Hein 2011), insofern sie hier als emotional wie sozial kompetente, einzigartige und besondere Akteur:innen konzeptualisiert werden (Burmeister 2021, S. 275 ff.). Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Desiderat an und fragt danach, wie Kinder im Hinblick auf ein politisches Verständnis abseits solcher Essentialisierungen verstanden werden können. Dabei macht die von uns vorgeschlagene postfundamentalistische Perspektive überdies deutlich, dass Kind und Kindheit, wie oben skizziert, auch jenseits expliziter politischer Bezugnahmen als politisch zu begreifen sind.

Bevor wir den Strömungen des Poststrukturalismus und des Neuen Materialismus je separat näher nachgehen, stellen wir zunächst zentrale, von beiden geteilte kulturtheoretische Grundannahmen dar, die sich im Rahmen einer postfundamentalistischen Perspektive verorten lassen.

### 3 Grundannahmen einer postfundamentalistischen Perspektive

Sowohl der Poststrukturalismus als auch der Neue Materialismus sind uneinheitliche Theoriefelder, sie sind weder homogene noch geschlossene Paradigmen, Denksysteme oder Schulen. Überdies sind beides Fremdbezeichnungen, insbesondere die unter dem begrifflichen Dach des Poststrukturalismus subsumierten Autor:innen haben diese Bezeichnung (teils entschieden) abgelehnt (z. B. Foucault 2005b). Tatsächlich ist zum einen die homogenisierende Tendenz beider Begriffe problematisch, dass also durchaus widersprüchliche Theoreme und Thesen vereinheitlicht wie verdeckt werden, zum anderen sind es teils irreführende Herkunftslinien, die sie durch ihre Präfixe markieren und so wiederum andere Herkünfte außer Acht lassen. Zugleich sind beide theoretischen Strömungen wirkmächtig im Feld der Sozial- und Kulturwissenschaften und es finden sich zahlreiche Versuche ihrer Vermessung (für den Poststrukturalismus: Stäheli 2000; Angermüller 2007; Moebius/Reckwitz 2008; für den Neuen Materialismus: Folkers 2014; Fox/Alldred 2017; Hoppe/Lemke 2021). Daran anschließend lässt sich daher dennoch, auch im Bewusstsein dieser Problematik, von einer „wahlverwandten theoretischen Geste“ (Stäheli 2000, S. 7) ausgehen und finden sich drei „Familienähnlichkeiten“ (Marchart 2013, S. 51 ff.), die beide Strömungen teilen und die eine postfundamentalistische Perspektive kennzeichnen:<sup>1</sup>

*Erstens* unterliegt dieser Perspektive differenztheoretisches Denken. Das heißt eine Umstellung von Identität auf Differenz (ebd., S. 52), der zufolge kein Sinnzusammenhang und kein Element gesellschaftlicher Wirklichkeit identitätslogisch aus sich heraus bestimmt werden kann, sondern erst durch die Differenz zu dem, was es nicht ist beziehungsweise durch die Position in einem Beziehungsgeflecht. Differenztheoretisch zu denken bedeutet daher, auf Letztbegründungen zu verzichten, dass beispielsweise Gesellschaft aus Individuen oder einzelnen Handlungen bestehe, die miteinander in Beziehung treten (Stäheli 2000, S. 8 f.). Die einzelnen Differenzen lassen sich also nicht von einem Ursprung oder einer Identität ableiten, sondern nur durch ihre gegenseitigen Beziehungen bestimmen, wie auch die Vielzahl einzelner Differenzen nicht auf einem Fundament oder organisierendem Prinzip (wie ‚die Moderne‘, ‚die Produktionsverhältnisse‘ oder ‚das Patriarchat‘) gründen, sondern sie stets dynamisch, relational und daher kontingent bleiben (van Dyk 2012, S. 188 f.). Demgemäß lässt sich diese kulturtheoretische Perspektive als *postfundamentalistisch* beschreiben (Stäheli 2000,

---

1 Marchart (2013, S. 51 ff.) macht mit Blick auf den Poststrukturalismus vier Familienähnlichkeiten aus. Eine ähnliche Systematisierung findet sich auch bei Moebius/Reckwitz (2008, S. 13 ff.). Da es uns aber um das bloße Skizzieren geteilter postfundamentalistischer Grundannahmen von Poststrukturalismus und Neuem Materialismus geht, keinesfalls um eine erschöpfende Diskussion, stellen wir hier nur diese heraus. Eine andere postfundamentalistische Perspektive auf Kindheit findet sich in Kluge (2018).

S. 9). Mit ihr geht eine „Ent-Gründung des Sozialen“ (Marchart 2013, S. 52) und eine entschiedene Dezentrierung von Subjekt und Objekt einher; sie tritt also in Opposition zu Annahmen über das ‚autonome Individuum‘, der Stifterfunktion des Subjekts, philosophisch zu dechiffrierender ‚großer Ordnungen‘ und Teleologien, objektiv gegebener Wahrheit, Vernunft und Universalien, insbesondere solche anthropologischer Art.

*Zweitens* geht mit dem Vorzug der Differenz die sozialtheoretische Umstellung auf Relationen einher. Marchart spricht von einem radikalen Relationismus (ebd., S. 52), weil im Gegensatz zu älteren relationalen Ansätzen hier „die in Relation eintretenden Elemente ihrer Relationierung nicht vorausgehen“ und entsprechend die „Relata [...] keinen ontologischen Primat gegenüber den Relationen beanspruchen“ (ebd., S. 53) können. Die Identität eines Individuums (als Individuum) oder Kollektivs (als Kollektiv) entstammt folglich nicht den Relata, sondern dem relationalen Zusammenhang. Pierre Bourdieu (1998, S. 15) drückt dies pointiert aus, wenn er konstatiert: „Das Reale ist relational.“ Vor diesem Hintergrund sind Relationen beziehungsweise Beziehungen also der konstitutive Ausgangspunkt des Seins von Entitäten, was überdies bedeutet, dass dieses Sein dynamisch ist, insofern sich auch die Beziehungen stetig verändern (können).

*Drittens* schließlich führen die kulturtheoretischen Umstellungen auf Differenz und Relation zu einem gestiegenen oder wiederentdeckten Interesse an Objekten, Artefakten, kurz: an materieller Kultur sowie Materialitäten, Materialisierungen und Institutionalisierungen aller Art. Ihr analytischer Blick gilt dem institutionalisierten Hervorbringen und Werden von Körpern und Praktiken. Auch begrifflich wird der ambivalente Charakter von Dingen versucht einzufangen, etwa als „Quasi-Objekte“ (Latour 1995, S. 71 ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine postfundamentalistische Perspektive in ihren Grundannahmen differenztheoretischem Denken folgt, sozialtheoretisch Relationen den Relata vorausgehen und dies ein besonderes Interesse an Materialitäten und Materialisierungen bedingt. Überdies gibt es eine weitere Gemeinsamkeit von Poststrukturalismus und Neuem Materialismus, die zugleich zu den wesentlichen Unterschieden beider Strömungen führt: Das Nichtvorhandensein eines Fundaments und Ausbleiben eines letzten Grundes konstituiert den kontingenten Raum des Politischen, insofern jede Institutionalisierung mit Kontingenzschließungen einhergeht, das ent-gründete Soziale gewissermaßen stets prekär be-gründet wird. Fassen lässt sich dies mit der postfundamentalistisch gerahmten Konzeption einer „politischen Differenz“ (Marchart 2010). In der neueren – vor allem französischen – politischen Theorie lassen sich demgemäß Ansätze des Denkens identifizieren, die ‚das Politische‘ in Differenz zu ‚Politik‘ beschreiben (einen Überblick geben Hebekus/Völker 2012; siehe auch Hübenthal/Kluge in diesem Band).

Dabei vereint viele der verschiedenen Ansätze, dass zwischen einer Dimension der Institution, Strukturierung und Ordnung von Gemeinschaft oder Gesellschaft (Politik) und einer der Entstehung, Veränderung, Prozessierung dieser Ordnungen (Politisches) unterschieden wird. So beschreibt beispielsweise Claude Lefort – auf dessen Arbeiten weite Teile der Theorie der politischen Differenz zurückgehen – *Politik* als einen bestimmten, institutionalisierten Teilbereich der Gesellschaft. Als „abgetrennte Sphäre bestimmter Institutionen, Beziehungen und Handlungen“ (Hebekus/Völker 2012, S. 64), werden hierin geregelt Konflikte um die Gemeinschaft ausgetragen und die Verteilung und Ausübung von Macht angesiedelt.

Demgegenüber bezieht sich der Begriff des *Politischen* auf Prozesse des „In-Form-Setzens“ (Lefort 1999, S. 49) einer bestimmten gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Ordnung und der sie kennzeichnenden Differenzen, Beziehungen und Positionen. Entgegen einer spezifischen gesellschaftlichen Teilsphäre liegt der Fokus auf den Bedingungen der Möglichkeit, dass es eine solche Teilsphäre überhaupt geben kann:<sup>2</sup>

„Somit enthüllt sich das Politische nicht in dem, was gemeinhin politisches Handeln genannt wird, sondern in der doppelten Bewegung des Erscheinens und Verbergens der Art und Weise, wie sich Gesellschaft instituiert. Ein Erscheinen in dem Sinne, daß der Prozeß, durch den sich die Gesellschaft ordnet und durch ihre Teilungen hindurch vereinigt, sichtbar wird, Verbergung aber in dem Sinne, daß das generische Prinzip der Konfiguration der Gesamtgesellschaft verschleiert wird, sobald sich ein Ort der Politik als partikular bezeichnet“ (Lefort 1990, S. 127).

Das Politische ist damit so etwas wie ein Grundrauschen, eine elementare Voraussetzung der Formgebungen von Gesellschaft und Gemeinschaft und ihrer Ordnungen. Wie diese Prozesse des In-Form-Setzens, des Be-Gründens jedoch zu fassen und konzeptualisieren sind, darin unterscheiden sich beide Strömungen und halten, wie wir folgend zeigen, entsprechend unterschiedliche begriffliche Einsätze bereit.

---

2 Um den naheliegenden Einwand an der dichotomen Logik dieser politischen Differenz ein wenig einzuschränken, sei an dieser Stelle mit Marchart (2010) darauf verwiesen, dass Lefort beide Begriffe als „untrennbar ineinander verkeilt“ (ebd., S. 129) beschreibt.

## 4 Eine poststrukturalistische Konzeption des politischen Kindes

Nachdem wir wesentliche Grundannahmen der postfundamentalistischen Perspektive dargestellt haben, konzentrieren sich die nun folgenden Ausführungen auf einen zentralen Autor des heterogenen Theoriefelds Poststrukturalismus, auf Foucault.

Eine an Foucault anschließende Analytik lässt sich als historisch-relationale Soziologie ausbuchstabieren, die weder von gegebenen, vorkulturellen Entitäten ausgeht, etwa Körpern, Räumen und Zeiten, noch von Dualismen wie Natur/Kultur, Subjekt/Objekt, Mensch/Nicht-Mensch, Geist/Materie, Ordnung/Unordnung oder Individuum/Gesellschaft (für die gesamte Passage: Burmeister 2021, S. 49 ff.). Stattdessen folgt sie einem philosophischen und kulturtheoretischen Denken der „Mannigfaltigkeit“ (Foucault 2002, S. 112) sozialer Immanenz. Das bedeutet, dass die konstitutiven Kräfte eines Elements und dessen Ziele, Zwecke und Funktionen beziehungsweise Strategien, Taktiken und Technologien sich ebenso wie Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, System und Umwelt, Kultur und Natur auf derselben Immanenzebene befinden – also weder allein ideell noch ausschließlich materiell bedingt werden und sich auch nicht, wie eben gezeigt, von einem Ursprung, einer Identität, einem Fundament oder einem organisierenden Prinzip ableiten lassen: die „Transzendenz ist stets ein Immanenzprodukt“, wie es bei Gilles Deleuze (1996, S. 32) heißt.

Die Analytik fragt sodann danach, wie Subjekte „fortschreitend, real und materiell“ (Foucault 2003, S. 237) in Beziehungsgefügen hervorgebracht werden. Dazu zielt sie auf die historisch-kulturellen Möglichkeitsbedingungen des Subjekts und von Subjektivität; sie umfasst sowohl die Frage danach, wie „wir als moralische Subjekte unserer Handlungen konstituiert“ werden, als auch nach den „Erfahrung[en], die wir von uns selbst“ in Bezug auf uns und auf andere überhaupt machen können und zu machen geführt werden (Foucault 2005c, S. 705 f.).

Die historisch-kulturellen Möglichkeitsbedingungen, die gegebenen Phänomene und Elemente solcher Beziehungsgefüge, werden begriffen als von und durch Praktiken hervorgebracht. Um diese Wirklichkeiten erzeugenden Prozesse wiederum zu verstehen, schließt die Analytik Praktiken entlang der drei Achsen Wissen, Macht und Selbstverhältnisse auf, indem sie historisierend, in archäologischer und genealogischer Manier, deren kontingentes Geworden-sein nachzeichnet. Dabei werden die drei Achsen als Bereiche betrachtet, die „menschliche[] Vielfältigkeiten“ (Foucault 1977, S. 279) ordnen und in ihrem heterogenen Zusammenspiel „Brennpunkte der Erfahrung“ (Foucault 2009, S. 15) markieren, die nur im Verhältnis zueinander zu verstehen und analysieren sind.

Innerhalb der letztlich ‚grenzenlosen‘ Immanenz fasst der Begriff des *Dispositivs* sodann je konkrete Beziehungsgefüge als strategische Ensembles und Kräfteverhältnisse, in denen sich Praktiken des Wissens, der Macht und des Selbst



auf je spezifische Weise miteinander verschränken und historisch-gegenwärtige Ordnungen erzeugen. Körper, Räume und Dinge werden hier also weder als gegebene, vorsoziale noch bloß passive, stabile Entitäten begriffen, sondern als Dimensionen der Materialität und Materialisierung von etwa Kindheit und Erwachsenenheit (Burmeister 2020), die in einem kontingenten Geflecht relational aufeinander bezogen sind und von diesem fortwährend erzeugt werden. Das Dispositivkonzept ist dementsprechend das begriffliche Werkzeug, um die stets „prekäre Schließung“ (van Dyk 2012, S. 190) von Kontingenz einzufangen und analysierbar zu machen; es ist in dieser Konzeption der Ort des Politischen, der in eine notwendig umkämpfte und kontingente politische Ordnung beziehungsweise einem solchen Ordnungsgefüge mündet. Das Dispositiv als historisch-spezifisches, strategisches, heterogenes und materiales Ensemble umfasst also körperliche, räumliche, zeitliche und dingliche, architektonische Ordnungen, die sich im oben skizzierten Sinne als be-gründetes Soziales verstehen lassen.

Eine poststrukturalistische Konzeption des politischen Kindes im Anschluss an Foucault eröffnet folglich drei analytische Achsen – Wissen und Wahrheits-spiele, Machtverhältnisse und -technologien sowie Subjektivierungsweisen und Selbsttechniken – und stellt mit dem Dispositiv ein konzeptuelles Werkzeug bereit, welches von vornherein sowohl den relationalen, ko-konstitutiven Zusammenhang von Kindheit und Erwachsenenheit zu erfassen als dass es auch die Aufmerksamkeit auf die epistemischen wie materiellen, räumlichen wie zeitlichen Bedingungen ihrer Möglichkeit zu lenken vermag. Theoriearchitektonisch geht diese Konzeption also von einer konstitutiven Dynamik und Unkontrollierbarkeit im Sinne des differenztheoretischen Denkens aus, die sie sowohl als Grundlage temporärer Schließungen und Verfestigungen als auch als Möglichkeitsraum für das ereignishaft Entstehen von unvorhergesehenem Anderen begreift (ebd., S. 195). Von diesem Ausgangspunkt einer kategorialen Differenz zwischen zugrundeliegender Dynamik und ihrem Ausdruck zielt die dispositivanalytische Perspektive dann vornehmlich auf Verdichtungen und Schließungsprozesse, „die zu einem bestimmten Zeitpunkt dasjenige formierten, das anschließend als Evidenz, Universalität oder Notwendigkeit fungieren sollte“ (Foucault 2005a, S. 30). In dieser Perspektive ist das politische Kind folglich keinesfalls zu reduzieren auf politisch engagierte Kinder noch auf explizite politische Bezugnahmen, vielmehr gilt die analytische Aufmerksamkeit den Bedingungen, Kontexten und Funktionen, in denen sie erscheinen, mithin dem Gewöhnlichen, Selbstverständlichen und selbstverständlich Umkämpften, von denen sie Ausdruck sind.

## 5 Eine neumaterialistische Konzeption des politischen Kindes

In der Kindheitsforschung sind es nicht allein poststrukturalistische Theorien, die als Ansatzpunkte einer nicht-essentialisierenden Perspektive auf Kinder und Kindheit herangezogen werden. Auch neumaterialistische Perspektiven gewinnen immer mehr an Bedeutung, wobei vor allem die Arbeiten von Karen Barad einen zentralen Stellenwert einnehmen (Spyrou 2018; Huf/Kluge 2021; Balzer/Huf 2019) und damit auch ein gestiegenes Interesse am Neuen Materialismus in sozialwissenschaftlichen Feldern spiegeln. Wenngleich das Label ‚Neuer Materialismus‘ gemeinsam mit dem oft als verwandte Strömung verorteten Posthumanismus sehr differente Theorien und Perspektiven von Donna Haraway, Rosi Braidotti, Jane Bennett, Isabelle Stengers u. a. vereint – die auch im Hinblick auf ihr jeweiliges Verständnis von Politik beziehungsweise des Politischen zum Gegenstand gemacht wurde (z. B. Hoppe 2017) – konzentrieren sich die folgenden Überlegungen auf die Arbeiten von Karen Barad.

Der Neue Materialismus Karen Barads tritt in der Folge posthumanistischer Theorien an, zentrale Parameter insbesondere des westlichen Denkens und Forschens grundlegend infrage zu stellen. Dies betrifft nicht nur das Denken in Dichotomien (Natur/Kultur, Materie/Diskurs, Individuum/Gesellschaft, Subjekt/Objekt usw.) oder repräsentationalistischer Ansprüche von Forschung. Auch sollen wichtige sozialtheoretische Begriffe neu justiert werden, zu denen nicht zuletzt auch der Begriff der Politik gehört. Es wurde jedoch verschiedentlich herausgearbeitet, dass das Verständnis von Politik oder dem Politischen bei Barad nicht nur ohne konkreten Begriff bleibt, sondern im Hinblick auf seine Ethisierung und Simplifizierung politischer Agency durchaus kritisch zu sehen ist (Hoppe/Lemke 2015; Rekret 2018). Gleichwohl bleibt festzustellen, dass sich eine umfassende Relationierung zwischen Neuem Materialismus und neueren Theorien des Politischen noch in den Anfängen befindet. Dies verwundert umso mehr, als sich durchaus parallele Denkweisen markieren lassen. Denn die Überlegungen zur politischen Differenz beziehungsweise zu deren Konzeptualisierung bei Lefort lassen sich in Verbindung mit dem *Agentiellen Realismus* Karen Barads und dessen Darlegung einer relationalen Ontologie bringen. Wenn Barad in einem Interview markiert: „Nicht nur, was wir über das Sein denken, sondern das Sein selbst, Ontologie, ist politisch“ (Barad 2015, S. 207), dann ist dies nicht allein als eine allgemeine Kennzeichnung hinzunehmen, sondern erscheint vor dem Hintergrund der Theorie der politischen Differenz in einem spezifischen Licht. Um dies zu erläutern, bedarf es weiterer Ausführungen zu Barads agentiellen Realismus.

In diesem postfundamentalistischen, radikal relationalen Ansatz sind u. a. zwei Begriffe zentral. Barad geht davon aus, dass *Phänomene* die „primary ontological unit“ (Barad 2007, S. 139) sind. Es handelt sich dabei weniger um bestehende und separierte Entitäten, sondern um „ontologically primitive

relations – relations without preexisting relata“ (ebd.). Gleichwohl gliedern und differenzieren sich Phänomene immer wieder auf. Dadurch konstituieren sich die Relata innerhalb von Relationen und werden als solche beziehungsweise als existierende Entitäten erkennbar. Barad bezeichnet diesen Prozess als *Intra-Aktion*. In Abgrenzung zum Begriff der ‚Interaktion‘, der zumeist vom Relationieren existenter Entitäten ausgeht, geht es mit der Intra-Aktion darum zu beschreiben, dass die Relata einer Relation dieser Relation nicht vorgängig sind, sondern erst durch sie hervorgebracht und erkennbar werden: „Relations do not follow relata, but the other way around“ (ebd., S. 136 f.). Und es sind Intra-Aktionen, in denen einzelne Teile von Phänomenen überhaupt erst erscheinen: „It is through specific agential intra-actions that the boundaries and properties of the components of phenomena become determinate and that particular concepts (that is, particular material articulations of the world) become meaningful“ (ebd.). Dabei sind es vor allem ‚agentielle Schnitte‘, das heißt spezifische Grenzziehungspraktiken oder -prozesse, die Intra-Aktionen begleiten. Diese Schnitte konstituieren separierte Entitäten und deren konkrete Relationen zueinander, und differenzieren damit Phänomene.

Gelesen durch die Theorie der politischen Differenz richtet sich der Begriff des Phänomens auf eine Gemeinschaft der grundsätzlichen, aber unspezifischen ontologischen Verwobenheit. Wer oder was Teil von Phänomenen ist, welche Positionen sich darin entfalten oder in welchen Relationen die jeweiligen Teile zueinander stehen, wird intra-aktiv konstituiert. Intra-Aktionen können vor diesem Hintergrund als ‚politische‘ Prozesse verstanden werden, in denen auf paradoxe Weise durch Grenzziehungen Entitäten hervorgebracht und gleichzeitig relationiert werden. Das Phänomen als Ausdruck einer gemeinschaftlichen Verwobenheit wird in dieser Hinsicht durch ein konkretes In-Form-Setzen von Differenzen, Relationen und Positionen durch Intra-Aktionen spezifiziert und in eine Ordnung gebracht. Diese Ordnung innerhalb von Phänomenen – und damit auch der Gemeinschaft, die sich in ihr ausdrückt – ist jedoch situativ. Sie entfaltet sich permanent und immer wieder neu, insofern Relationen stets entstehen und vergehen oder sich verändern. Das In-Form-Setzen von Gemeinschaft ist deshalb ein fortwährender, dynamischer Prozess, in dem das Wesen und die Bedeutung von Entitäten nicht nur relational hervorgebracht wird, sondern sich auch verschiebt.

In der Kindheitsforschung wurden die Konzepte Barads aufgegriffen und zu einer relational ontologischen Perspektive auf Kinder und Kindheit gewendet (z. B. Spyrou/Rosen/Cook 2019; dazu auch: Kluge 2021). Was ein Kind *ist*, hängt demnach von den Beziehungen ab, in denen es steht. Mehr noch: es geht diesen situativen und dynamischen Beziehungen nicht voraus, sondern wird intra-aktiv mit ihnen als materiell-diskursive Entität erst konstituiert. Dabei legt die Kindheitsforschung – im Anschluss an die Barad’sche Aufmerksamkeit für die

Bedeutung von Prozessen der Wissensproduktion – ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der Forschung in der relationalen Hervorbringung des Kindes, seinem Wesen und seiner Eigenschaften (Spyrou 2018).

In der Verknüpfung mit der Theorie Leforts wird diese relationale Konstitution des Kindes als ein *politischer* Prozess lesbar. Die intra-aktive Hervorbringung des Kindes, seines Wesens und seiner Eigenschaften ist demnach Teil von Prozessen des In-Form-Setzens einer situativen gemeinschaftlichen Ordnung aus Positionen, Differenzen und Beziehungen, die zwischen verschiedenen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten bestehen. Eine analytische Betrachtung mit politischen Konnotationen von Kindern ist vor diesem Hintergrund nicht auf ‚Orte‘ der Politik als einer institutionalisierten gesellschaftlichen Sphäre begrenzt und damit allein auf die rechtliche Konstruktion von Kindschaft, die Erfordernisse oder Limitierungen von Partizipation und gesellschaftlicher Mitgestaltung fokussiert. In einer neumaterialistischen Perspektive ist ‚das Kind‘ stets ein *politisches Kind* – eine intra-aktiv konstituierte Figur, die die grundlegende ontologische Gemeinschaft in Form setzt.

Damit sind beispielsweise die Fridays-for-Future-Proteste nicht als eine Bewegung von Kindern relevant, in denen diese sich über ihre gesellschaftlich zugewiesene Rolle – die Schule zu besuchen und gesellschaftspolitische Entscheidungen gewählten Vertreter:innen (Erwachsenen) zu überlassen – aktiv hinwegsetzen und für die soziale Gestaltungskompetenz reklamieren. Vielmehr werden diese Proteste mit Blick auf die Grenzziehungs- und Relationierungsprozesse lesbar, in denen Differenzen, Positionen und Beziehungen dynamisch in Form gesetzt werden. ‚Kinder‘ erscheinen dann als eine intra-aktive Hervorbringung in Relationen zum stattfindenden Klimawandel und seinen planetaren Wandlungsprozessen, Zukunftsprojektionen, rechtlichen Regelungen bezüglich der geltenden Wirtschaftsordnung, Möglichkeiten der politischen Mitbestimmen usw., Erkenntnissen aus Forschungen aus Bereichen der Natur- und Sozialwissenschaft, Solidarisierungen von Forscher:innen und Personen anderer Professionen und Statusgruppen (Eltern, Unternehmer:innen, Anwält:innen, Senior:innen).

Eine neumaterialistische Konzeptualisierung des politischen Kindes macht damit zweierlei möglich: Eine Re-Perspektivierung von Ereignissen und Prozessen, die gemeinhin als ‚politisch‘ verstanden werden, und ein konsequentes Verständnis von Kindern als *politisch*.

## **6 Zu einer postfundamentalistischen Theorie des politischen Kindes**

Auf dem Weg zu einer postfundamentalistischen Theorie des politischen Kindes haben wir poststrukturalistische und neumaterialistische Einsätze als Weichenstellungen einer Konzeption jenseits normativer Essentialisierungen dargestellt,

wie sie in weiten Teilen der (privaten) Öffentlichkeit sowie der Wissenschaft vorzufinden sind und mit denen stets auch pathologisierende sowie exkludierende Entwürfe problematisierten Verhaltens und Handelns einhergehen. Eine postfundamentalistische Perspektive des politischen Kindes entlarvt derweil nicht nur Essentialisierungen um ihrer selbst willen, sondern als Ausdruck wie Element einer stets prekären Schließung respektive Stabilisierung des Politischen, das heißt der herrschenden politischen Ordnung.

Dabei ist die hier skizzierte postfundamentalistische Perspektive und Kritik an essentialisierenden Vorstellungen keinesfalls mit plumpem Anti-Fundamentalismus zu verwechseln.<sup>3</sup> Vielmehr begreift sie Gesellschaft und die je vorherrschenden politischen Ordnungsgefüge in der Doppelfigur von Gründung und Ent-Gründung, von Be-Gründen und Ent-Gründen (Marchart 2013, S. 52). Gesellschaft ist dieser Perspektive folgend daher weder ‚leerer Container‘ noch identitätslogische Letztbegründung, sondern etwas durch Praktiken und Dispositive beziehungsweise Intra-Aktionen Hervorgebrachtes. Sie schärft den analytischen Blick zum einen für die prekären Schließungen am ‚Rand des Sozialen‘ und an den Grenzen der politischen Ordnung, zum anderen für den über den Ausschluss konstituierten ‚Innenraum‘ (van Dyk 2012, S. 205). Ihr Instrumentarium ermöglicht dementsprechend sowohl mikrosoziologisch zu operieren, um Brüche und Verworfenes, exkludierte und nicht sprechbare Existenzweisen sichtbar zu machen, als auch ‚makrosoziologisch‘, um die Verdichtungen und (De-)Stabilisierungen zu analysieren.

Insofern Kind und Kindheit, wie wir eingangs aufgezeigt haben, immer politisch sind, kommt ihnen (nicht nur) aus postfundamentalistischer Perspektive besonderes gesellschaftsanalytisches Potenzial zu: zum einen aufgrund der weitverbreiteten, alle kulturelle Milieus und soziale Klassen durchziehenden und zugleich heterogenen, widersprüchlichen Essentialisierungen und Naturalisierungen von Kind/Kindheit; zum anderen weil diese als zwar prekäre, doch aber stabile Verdichtungen des Politischen und Ausdruck der herrschenden politischen Ordnung zu begreifen sind und Kind/Kindheit folglich als Elemente deren (De-)Stabilisierung.<sup>4</sup> Gerade aus diesen doppelten und reziproken adultiven

---

3 Was Silke van Dyk (2012) in Bezug auf die akademische Etablierung poststrukturalistischen Denkens festhält, trifft ebenso auf den Neuen Materialismus zu, womöglich noch in verschärfter Form: „Zu konstatieren ist in der Folge die Ausbreitung eines theoretischen Anti-Fundamentalismus, der sich in problematischer Weise mit einem impliziten, doppelten Normativismus verbindet: der grundsätzlichen Affirmation von Bewegung und Dynamik um ihrer selbst willen bei gleichzeitiger – theoretisch unausgewiesener – praktischer Vorliebe für je bestimmte Bewegungen und Brüche“ (ebd., S. 205).

4 Es ließe sich ein innerakademischer Grund ergänzen: Aufgrund der in den Sozial- und Kulturwissenschaften nach wie vor nicht etablierten Differenzkategorie der generationalen Ordnung ist reichlich empirisches Material vorhanden und unausgeschöpftes gesellschaftsanalytisches Potenzial zu bergen.

Vereinnahmungen von Kind/Kindheit sowie instrumentellen Bezugnahmen auf und Positionierungen von Kindern in politischen Institutionen und Debatten ergibt sich enormes gesellschaftsanalytisches Potenzial.

Es ist also für eine postfundamentalistische Theorie des politischen Kindes *erstens* zentral, das Kind als politische Entität von seinen Relationen her zu denken; einem ko-konstitutiven Beziehungsgeflecht oder Dispositiv, zu dem, je nach Analysefokus, etwa auch Erwachsenenheit, familiale und pädagogische Institutionen ebenso gehören wie ‚der Arbeitsmarkt‘ als ‚selbstverständliche‘ Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der Bildung von Humankapital (bei der sich im Übrigen auch der im zweiten Abschnitt skizzierte Zukunftsbezug von Kindheit ausdrückt).

*Zweitens* ist dies mit der Perspektive verbunden, das politische Kind von seiner Differenz zu Erwachsenen zu denken, in einer relationalen Perspektive zugleich aber auch den Blick zu erweitern. Mit poststrukturalistischen und neumaterialistischen Einsätzen treten die vielfältigen, situativen und komplexen Beziehungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten in den Fokus, in denen Kinder im Prozess des In-Form-setzens einer grundlegenden, aber unspezifischen Gemeinschaft, ihrer Teile, Positionen, Differenzen und Beziehungen hervorgebracht werden.

*Drittens* ist hiermit eine Sichtweise verbunden, die den politischen Stellenwert von Kindern nicht bloß von einer bestimmten gesellschaftlichen Sphäre – der Politik – her denkt, sondern vielmehr diesen stärker von ontologischen Gesichtspunkten her versteht. Auch Ontologie ist politisch, ebenso wie das Politische ontologisch ist.

Darüber hinaus gibt es einen *vierten* Aspekt, für den ein postfundamentalistisches Verständnis des politischen Kindes analytisch sensibilisiert. Das jeweilige Denken der Beziehung zwischen Kindern und dem Politischen sowie Kindheit und Erwachsenenheit ist stets gebunden an bestimmte theoretische Figuren, konzeptionelle Setzungen und Vorannahmen. Dabei sind ontologische Charakterisierungen des Kindes für den Zusammenhang zwischen Kindern und Politik stets bedeutsam – auch in nicht-essentialisierenden Ansätzen –, wengleich auch sie kontingent sind. Diskurse um Partizipation, Kinderrechte usw. nutzen singuläre Annahmen über das Wesen des Kindes wie der Politik beziehungsweise des Politischen. Eine postfundamentalistische Perspektive des politischen Kindes macht auf die kontingente Lagerung solcher Beziehungen ebenso aufmerksam wie auf die ko-konstitutive Rolle, die eine bestimmte Konzeption von Politik respektive dem Politischen dabei spielt. Denn umgekehrt ist auch das politische Kind (de-)stabilisierendes Moment einer vorherrschenden Konzeption.

## Literaturverzeichnis

- Angermuller, Johannes (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld: Transcript.
- Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.
- Barad, Karen (2015): Verschränkungen. Berlin: Merve.
- Balzer, Nicole/Huf, Christina (2019): Kindheitsforschung und ‚Neuer Materialismus‘. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2019): Handbuch Philosophie der Kindheit. Heidelberg: J. B. Metzler, S. 50–58.
- Barber, Benjamin R. (1984): Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age. Berkeley: University of California Press.
- Behrends, Teresa (2017): Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–36.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. Weinheim: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2023): Das Ende der Geschichte? Gegenwart der Kinder oder Zukunft der Gesellschaft? In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Philosophie der Kindheit. Berlin: Suhrkamp, S. 35–65.
- Burman, Erica (2008): Deconstructing Developmental Psychology (2. Aufl.). East Sussex: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burmeister, Christoph T. (2020): Noch einmal: Kindheit als Dispositiv. In: Bollig, Sabine/Alberth, Lars/Schindler, Larissa (Hrsg.): Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–69.
- Burmeister, Christoph T. (2021): Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung. Weilerswist: Velbrück.
- Deleuze, Gilles (1996): Die Immanenz: ein Leben ... In: Balke, Friedrich/Vogl, Joseph (Hrsg.): Gilles Deleuze. Fluchtlinien der Philosophie. München: Fink, S. 29–33.
- Deutscher Bundestag (2008): Antrag: Der Zukunft eine Stimme geben – Für ein Wahlrecht von Geburt an. Drucksache 16/9868.
- Erasmus von Rotterdam, Desiderius (1968 [1516]): Institutio Principis Christiani/Die Erziehung eines christlichen Fürsten. Paderborn: Schöningh.
- Farge, Arlette/Revel, Jacques (1989): Logik des Aufruhrs. Die Kinderdeportationen in Paris 1750. Frankfurt am Main: Fischer.
- Folkers, Andreas (2014): Was ist neu am neuen Materialismus? – Von der Praxis zum Ereignis. In: Goll, Tobias/Keil, Daniel/Telios, Thomas (Hrsg.): Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus. Münster: edition assemblage, S. 16–33.
- Foucault, Michel (1968): Psychologie und Geisteskrankheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2002): Theatrum philosophicum. In: Foucault, Michael: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. (Band II, 1970–1975). Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93–122.
- Foucault, Michel (2003): Vorlesung vom 14. Januar 1976. In: Foucault, Michel: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits (Band III, 1976–1979). Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 231–250.
- Foucault, Michel (2005a): Diskussion vom 20. Mai 1978. In: Foucault, Michael: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits (Band IV, 1980–1988). Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25–43.

- Foucault, Michel (2005b): *Strukturalismus und Poststrukturalismus*. In: Foucault, Michael: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits (Band IV, 1980–1988)*. Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–555.
- Foucault, Michel (2005c): *Was ist Aufklärung?*. In: Foucault, Michael: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits (Band IV, 1980–1988)*. Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 687–707.
- Foucault, Michel (2009): *Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesung am Collège de France 1982–1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fox, Nick J./Allred, Pam (2017): *Sociology and the New Materialism. Theory, Research, Action*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hebekus, Uwe/Völker, Jan (2012): *Neue Philosophien des Politischen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Hein, Anna (2011): *Historischer Zufall oder gesellschaftliche Notwendigkeit? Anmerkungen zur Genese der Neuen soziologischen Kinder- und Kindheitsforschung*. In: *Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.): Kindheitsbilder und Akteure generationaler Arrangements*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–42.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoppe, Katharina (2017): *Politik der Antwort. Zum Verhältnis von Politik und Ethik im Neuen Materialismus*. *Behemoth* 10, H. 1, S. 10–28.
- Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2015): *Die Macht der Materie. Grundlagen und Grenzen des agentiellen Realismus von Karen Barad*. In: *Soziale Welt* 66, S. 261–279.
- Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): *Neue Materialismen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Huf, Christina/Kluge, Markus (2021): *Being (with) Batman – Entangled Research Relations in Ethnographic Research in Early Childhood Education and Care*. In: *Ethnography & Education* 16, H. 3, S. 248–262.
- Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hrsg.) (2014): *Wahlrecht für Kinder? Politische Bildung und die Mobilisierung der Jugend*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jenks, Chris (1996): *Childhood*. London and New York: Routledge.
- Kluge, Markus (2018): *Kindheit – eine postfundamentalistische Perspektive*. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 68–80.
- Kluge, Markus (2021): *Kindheit in der Kindheitsforschung. Empirische Problemfelder – Deleuze'sche Antworten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krappmann, Lothar (2019): *Kinderrechte und Menschenrechte*. In: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 307–318.
- Latour, Bruno (1995): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Akademie.
- Lefort, Claude (1990): *Die Frage der Demokratie*. In: Rödel, Ulrich (Hrsg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 281–297.
- Lefort, Claude (1999): *Fortdauer des Theologisch-Politischen?* Wien: Passagen.
- Liel, Manfred (2017): *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2013): *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Maywald, Jörg (2016): *Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes*. In: Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–30.
- Maywald, Jörg (2017): *Wahlrecht für Kinder. Konsequenzen für Kinder*. In: Drerup, Johannes/Schickhardt, Christoph (Hrsg.): *Kinderethik. Aktuelle Perspektiven – Klassische Problemvorgaben*. Münster: Mentis, S. 233–245.



- Mierendorff, Johanna (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit.* Weinheim und München: Juventa.
- Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.) (2008): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rekret, Paul (2018): *The Head, the Hand, and Matter: New Materialism and the Politics of Knowledge.* In: *Theory, Culture and Society* 36, H. 7–8, S. 49–72.
- Schmidt, Manfred G. (2010): *Demokratietheorien. Eine Einführung (5. Aufl.).* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smith, Karen (2012): *Producing governable Subjects: Images of Childhood old and new.* In: *Childhood* 19, H. 1, S. 24–37.
- Spyrou, Spyros (2018): *Disclosing Childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies.* London: Palgrave Macmillan.
- Spyrou, Spyros/Rosen, Rachel/Cook, Daniel Thomas (2019): *Introduction: Reimagining Childhood Studies: Connectivities ... Relationalities ... Linkages.* In: Spyrou, Spyros/Rosen, Rachel/Cook, Daniel Thomas (Hrsg.): *Reimagining Childhood Studies.* London und New York: Bloomsbury, S. 1–20.
- Stäheli, Urs (2000): *Poststrukturalistische Soziologien.* Bielefeld: Transcript.
- van Dyk, Silke (2012): *Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven.* In: *PROKLA* 42, H. 167, S. 185–210.
- Die Zeit (25.12.2022): *Bundesfamilienministerin befürwortet Wahlrecht ab 16 Jahren.* [www.zeit.de/politik/deutschland/2022-12/wahlrecht-bundesfamilienministerin-lisa-paus-16-jahre-wahlalter](http://www.zeit.de/politik/deutschland/2022-12/wahlrecht-bundesfamilienministerin-lisa-paus-16-jahre-wahlalter) (Abfrage: 31.01.2024).

# Die Soziale Arena um Kindheit in der Covid-19-Pandemie

## Über die Unterbrechung und Restauration des sozialinvestiven Kindheitsmusters

Thomas Grunau

### 1 Einleitung

„Kitas sind die schlimmsten Virenschleudern“<sup>1</sup>. „[S]ind [Kinder, TG] möglicherweise viel weniger ansteckend als Ältere?“<sup>2</sup> Wer in den Jahren 2020 und 2021 Medienberichte gelesen, Parlamentsdebatten verfolgt oder sich in sozialen Netzwerken umgesehen hat, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit widersprüchlichen Positionen in Bezug auf die Relevanz von Kindern in der Covid-19-Pandemie begegnet. Politische Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie hatten für Kinder drastische Konsequenzen. Sie, die zuvor mehrere Stunden am Tag in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen oder öffentlichen Orten (z. B. Spielplätze) verbracht hatten, sollten nun für eine unbestimmte Zeit möglichst zu Hause bleiben. Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den Sozialwissenschaften wurde dieser Moment als Zäsur wahrgenommen: Das Muster sozialinvestiver Kindheit, das sich in den letzten Jahrzehnten als dominantes Muster gegen jenes der Familienkindheit durchgesetzt hat und das öffentliche Bildung als zentralen Schlüssel zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit einsetzt (exemplarisch: Betz/Bischoff 2018), wurde ausgesetzt.

Nahezu unmittelbar nach Ausbrechen der Covid-19-Pandemie bildeten sich soziale Arenen, in denen um das Für und Wider dieser Maßnahmen gestritten wurde. Soziale Arenen werden in diesem Beitrag in Anlehnung an Strauss (1993) und Clarke (Clarke/Star 2008) als politische Orte begriffen, an denen die Richtigkeit, Wirksamkeit und Angemessenheit spezifischer Maßnahmen zur Bearbeitung sozialer Probleme ausgefochten werden. So wurde u. a. in den auf den folgenden Seiten zu fokussierenden Print- und Online-Medien über

---

1 [www.zeit.de/gesellschaft/2020-04/kitaschliessung-coronavirus-alleinerziehende-pandemie-lockerung](http://www.zeit.de/gesellschaft/2020-04/kitaschliessung-coronavirus-alleinerziehende-pandemie-lockerung) (Abfrage: 19.01.2024).

2 [www.zeit.de/2020/23/coronavirus-kinder-jugendliche-infektionen-verlauf-ansteckung](http://www.zeit.de/2020/23/coronavirus-kinder-jugendliche-infektionen-verlauf-ansteckung) (Abfrage: 19.01.2024).

konfligierende gesellschaftliche Interessen gerungen. Ein Beispiel hierfür ist die Gegenüberstellung von Maßnahmen und Mittel zur Pandemiebekämpfung und der Wunsch nach Aufrechterhaltung des öffentlichen und wirtschaftlichen Lebens (Cappel/Kappler 2022).

Das Aufeinanderprallen pluraler Rechtfertigungen während der Covid-19-Pandemie machte sich besonders im thematischen Zusammenhang mit Kindern bemerkbar. Im Folgenden steht deshalb die analytische Rekonstruktion der sozialen Arena um Kindheit(en) in der Pandemie im Zentrum. Fokussiert wird die Diskursebene medialer Berichterstattung. Es wird wie folgt verfahren: Skizziert wird zunächst das sozialinvestive Muster von Kindheit und dessen Entwicklung. Ein Ort der diskursiven Hervorbringung (nicht nur) dieses Kindheitsmusters ist die politische Sphäre (Mierendorff 2019), wie mit Blick auf den Forschungsstand ersichtlich wird. Anhand der Forschungslage wird deutlich, dass häufig ein Fokus auf die parlamentarische Politik und die dortige Hervorbringung von Kindern und Kindheiten stattfindet. In Rekurs auf diskurstheoretische Überlegungen (Nonhoff 2007) sowie neopragmatische Konstrukte wie jenes der sozialen Arena (Clarke 2012) soll in diesem Beitrag deshalb ein weiter Begriff des Politischen entfaltet werden, der auch diskursive Auseinandersetzungen um (sozialinvestive) Kindheit(en) in den Medien einschließt. Diese Theoreme dienen im empirischen Teil des Beitrags der Bearbeitung von Print- und Online-Medienberichten zur sozialen Arena um pandemische Kindheit(en). Analysiert wurden hierzu Artikel überregionaler Medienverlage wie „Der Spiegel“, „Bild“ oder „Die Zeit“. Der aus über 1000 Diskursfragmenten bestehende Korpus wurde sowohl korpuslinguistisch als auch mit Mitteln der Situationsanalyse untersucht. Es wird aufgezeigt, wie auf Kinder und Kindheit(en) rekurriert wird, um je nach Pandemiephase die Unterbrechung sozialinvestiver Kindheit(en) bzw. die antagonistische Forderung nach Restauration selbiger zu legitimieren. Die Ergebnisse des Beitrags werden in einem abschließenden Fazit sondiert.

## **2 Sozialinvestive Kindheit(en): Forschungslage und theoretische Rahmung**

In der Moderne hat sich Kindheit als relativ stabile Institution herausgebildet, in deren Zentrum die Vorstellung eines möglichst langen, behüteten Moratoriums steht (Bühler-Niederberger 2011). In nationalen und transnationalen Kontexten nimmt Kindheit demnach eine herausragende Position in der Sozialstruktur ein. Diese Kontexte sind im europäischen Raum wohlfahrtsstaatlich organisiert, wie Mierendorff (2018) festhält. Das Potenzial einer wohlfahrtsstaatstheoretischen Perspektive liegt darin, dem Zusammenspiel von Veränderungen wohlfahrtsstaatlicher Praktiken und den Veränderungen von Kindheit theoretisch und empirisch nachzugehen. Denn so stabil Kindheit als „Strukturmuster“ ist, so

wandelbar ist sie als „Kulturmuster“ (Mierendorff 2010, S. 264). In diesem Zusammenhang wird in den vergangenen Jahrzehnten ein Wandel des dominanten Kindheitsmusters, von der Familien- hin zur sozialinvestiven Bildungskindheit, beschrieben. In groben Zügen lässt sich dieser Wandel folgendermaßen nachzeichnen: Die leitende Annahme des besonders im Westdeutschland der Nachkriegszeit hegemonialen Ideals der Familienkindheit war es, dass Kinder im Vorschulalter zunächst im *Schutze* der Familie aufwachsen sollten (Grunau/Mierendorff 2021). Demnach gab es ein „Gebot absoluter Zurückhaltung des Staates gegenüber Familien“ (Mierendorff/Olk 2006, S. 76). Dieses Ideal geriet allerdings auf Grund der in den 1970er Jahren einsetzenden wohlfahrtsstaatlichen Transformationen allmählich ins Wanken. Konstatiert wurde und wird ein Übergang vom distribuierenden zum aktivierenden, sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat (ausführlich: Lessenich 2013). Pointiert lassen sich die Veränderungen im Leistungsprinzip wie folgt ausdrücken: Von der Intervention zur Prävention und von der Versorgung zur Aktivierung im Sinne eines Forderns und Förderns (ebd.). Kindheit wird in diesem Kontext zur Schlüssellebensphase. Denn erstens sollen im Sozialinvestitionsstaat frühzeitige Investitionen in *Humankapital* vor langfristigen Kosten schützen. Zweitens werden deshalb Bildung und Wissen zu zentralen Ressourcen. Und drittens werden *Familie* und *soziale Herkunft* nicht mehr (nur) als förderlich, sondern auch als größtes Hemmnis einer *gelingenden* Bildungskindheit betrachtet (Grunau/Mierendorff 2021). Demnach kam und kommt es zu Neujustierungen im Verhältnis privater und öffentlicher Erziehung und Bildung. Im Zentrum dieser Entwicklungen steht die frühe Kindheit, die in vielfältiger Weise der Adressat wohlfahrtsstaatlicher Politiken ist (Olk 2007; 2009).

Dies drückt sich in der Kindheitsforschung aus, in der sozialinvestive Kindheitskonstruktionen in politischen Diskursen auf vielfältige Weise untersucht werden. So betrachtet Klinkhammer (2014; 2022) den Wandel des dominanten Musters früher Kindheit von der Familien- hin zur Bildungskindheit. Hierzu analysiert sie Dokumente parlamentarischer Verhandlungen und zeigt darüber auf, dass sowohl das Ende des 20. als auch der Beginn des 21. Jahrhunderts geprägt waren durch eine hohe Anzahl von Regulierungen in Bezug auf die frühe Kindheit, woran sich ein Übergang von einer wohlfahrtszentrierten hin zu einer sozialinvestiven Politik erkennen lasse (ebd.).

Bühler-Niederberger (2010) erforscht politische Debatten um Kindheit und bezieht hierbei auch Aussagen von Politiker:innen in überregionalen Printmedien mit ein. Sie identifiziert vier Aspekte, durch die generationale Ordnungen als „Element der Sozialstruktur“ (ebd., S 36) hervorgebracht werden: Mit Hilfe eines separierenden Blicks werden *erstens* Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern sedimentiert. Auf dieser Grundlage werden Kinder *zweitens* als Objekte der Besorgnis auf Ebene der Gesetze, Institutionen und der sozialfürsorgerischen Praxis adressiert. Mit der Kategorie „Glorifizierung und Unschuld“ (ebd., S. 26)

fokussiert Bühler-Niederberger *drittens* die Ebene öffentlicher und politischer Debatten und legt dar, dass das hilflose, unschuldige Kind einer der höchsten gesellschaftlichen Werte ist. Paradoxe Weise, so fasst die Kindheitssoziologin *viertens* zusammen, haben die drei genannten Systematisierungsprozesse des öffentlich-politischen Interesses an Kindern „Interventionen hervorgebracht, die von real lebenden Kindern weitgehend abstrahieren“ (ebd., S. 35) und deren Stimmen in politischen Arenen disqualifizieren.

In ihrer Analyse bundespolitischer Regierungsdokumente untersuchen Betz und Bischoff (2018), wie Leitbilder einer ‚guten Kindheit‘ konstituiert werden. Auch sie kommen zu dem Schluss, dass derartige Leitbilder fast ausschließlich Erwachsene fokussieren, die eine ‚gute Kindheit‘ über Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse sichern sollen. Vor dem Hintergrund des Übergangs zum Sozialinvestitionsstaat und dessen Auswirkungen auf Kindheit zeigen die Autorinnen auf, dass und wie bestimmte Kinder als spezifische Risikogruppen hervorgebracht werden, die gezielt gefördert werden müssten. Dabei werde allerdings weder auf den gesamtgesellschaftlichen Entstehungskontext dieser ‚Risiken‘ eingegangen, noch erhielten die Kinder selbst eine legitime Sprecher:innenstimme (ebd.).

Im Hinblick auf die vorgestellten Studien fällt auf, dass das Politische oft (außer bei Bühler-Niederberger) in offiziellen politischen Debatten wie Parlamentsreden oder Regierungsdokumenten verortet wird. Dabei zeigte die Covid-19-Pandemie jüngst die Bedeutung sozialer Arenen, die sich auf der Ebene medialer Berichterstattung herausbilden, für die Sphäre des Politischen auf (Cappel/Kappler 2022). Angeknüpft werden kann in diesem Zusammenhang an einen Vorschlag Johanna Mierendorffs (2019), die für die Kindheitsforschung eine Trennung von *Politiken* und dem *Politischen* empfiehlt. Während *Politiken* enger gefasst werden als Verfahrensweisen, Techniken und Zielbestimmungen, die zur Steuerung und Regulierung von (früher) Kindheit dienen, umfasst das Politische hingegen die Gesamtheit der in einer Gesellschaft vorhandenen Verhandlungen in einem weiten Sinne, wodurch Kindheit im Sinne eines Möglichkeitsraums hervorgebracht wird (ebd., S. 89 ff.).

Neben einer solchen Perspektive bieten neopragmatische und diskurstheoretische Konzepte Anschlüsse, um einen weiten Begriff des Politischen zu entwerfen. In Rekurs auf die Tradition des Pragmatismus lässt sich das Politische zunächst nicht auf einzelne *Politiken* professioneller Politiker:innen reduzieren. Vielmehr entsteht es in jenen Situationen, in denen Öffentlichkeiten hervorgebracht werden. Eine solche ist nach Dewey (1946, S. 35) eine Gruppe, die direkt oder indirekt an einer kollektiven Aktivität beteiligt ist und deren Folgen als bedeutsam definiert, in dem sie letztere kontrollieren, fördern oder unterdrücken will. Allerdings wurden im klassischen Pragmatismus eher konsensuale Begriffe von Demokratie

und des Politischen entwickelt, die sich vorwerfen lassen müssen, sich indifferent gegenüber Fragen von Macht und Herrschaft zu verhalten (Diaz-Bone 2022, S. 50; Clarke 2012, S. 94).

In Abgrenzung dazu entstanden neopragmatische Theorieentwürfe, die die Widersprüchlichkeit (öffentlicher) Situationen betonen und diese dezidiert konflikthaft fassen. Clarke (2012) nimmt die Kritik zum Anlass für den Versuch, poststrukturalistische Gedanken in den Pragmatismus zu integrieren. Hierzu rekurriert sie zunächst auf die analytische Heuristik der sozialen Arena (Strauss 1993). Für Strauss sind Arenen Orte öffentlicher Auseinandersetzungen spezifischer Kernprobleme sozialer Welten, die er als „whirlpools of argumentative action“ (ebd., S. 227) beschreibt, in denen gestritten, debattiert, manipuliert und um Deutungshoheit gerungen wird. Clarke erkennt hierin den zentralen Baustein, um eine Brücke zwischen pragmatischen Handlungs- und poststrukturalistischen Diskurstheorien zu bauen. Sie fasst soziale Arenen dezidiert als hegemoniale Orte auf, an denen Handlungsprobleme mit ungleichen Mitteln ausgefochten werden (Clarke 2012). Hegemonie meint eine analytische Perspektive auf den Kampf um Deutungsmacht und breite Zustimmungsfähigkeit. Sie ist eine diskursive Form der Vorherrschaft. Das Politische ist in dieser Perspektive eine „dynamische Logik, im Rahmen derer im diskursiven Raum [...] in konflikthafter Weise verhandelt wird“ (Nonhoff 2007, S. 181). Derartige Prozesse sind nicht voraussetzungslos, sondern werden in und durch Arenen und Dispositive stabilisiert.

Die kleinste Einheit einer hegemonialen Artikulation ist die Forderung, wie Nonhoff (2007) in der von ihm in Rekurs auf Laclau und Mouffe erarbeiteten Hegemonieanalyse festhält (ebd.). Und Forderungen treten besonders dann auf – dies ist eine weitere Brücke zwischen Pragmatismus und Diskurstheorie – wenn ein Mangel an Allgemeinen festgestellt wird, der durch die Erfüllung der Forderung behoben werden soll. Umgekehrt definiert die strukturierte Totalität an hegemonialen Forderungen den Diskurs (ebd.). Allerdings, und hier gibt es eine weitere Überschneidung zu Clarkes Konzept der Sozialen Arena, ist von einer Pluralität parallel bestehender Arenen auszugehen.

Es lässt sich für diesen Abschnitt zusammenfassen, dass das Politische aus der dargelegten pragmatisch-diskurstheoretischen Perspektive als eine öffentliche Sphäre verstanden werden kann, in der soziale Probleme konfliktreich definiert und bearbeitet werden. Es lässt sich nicht auf gewählte Funktionsträger oder Gremienstrukturen reduzieren, sondern umschließt als soziale Arenen zu bezeichnende Orte, an denen um Zustimmung und Deutungshoheit gerungen wird. Weil dieses Ringen nicht herrschaftsfrei geschieht, sind Arenen hegemoniale Orte. Da im Zuge der Covid-19-Pandemie Schulen, Kindergärten und viele weitere Orte und Räume von Kindheit geschlossen wurden, ist davon auszugehen, dass sich rund um das Wegbleiben dieser zuvor wenig hinterfragten Alltagsroutine soziale Arenen ausbildeten, in denen ausgefochten wurde, wie der

gesellschaftliche Krisenzustand überwunden werden kann. Das beschriebene Muster sozialinvestiver Kindheit bietet sich in diesem Kontext als „sensitizing concept“ (Blumer 1954, S. 7) an, mit dem sich dem empirischen Material angenähert werden kann.

### 3 Methodische Konsequenzen

Clarke hat mit dem Forschungsstil der Situationsanalyse (2012), den sie jüngst weiterentwickelt hat (Clarke/Washburn/Friese 2022), einen Vorschlag unterbreitet, soziale Arenen als Diskursorte zu untersuchen. Zu den methodischen Empfehlungen zählen u. a. eine Erweiterung der typischen W-Fragen, die zu Beginn eines Grounded Theory-Forschungsprojekts gestellt und beantwortet werden sollen, um sich dem zu untersuchenden Phänomen anzunähern bzw. um selbiges überhaupt erst zu bestimmen. Eine dieser Fragen lautet „Was ist der Schwerpunkt dieser Arena?“ (ebd., S. 154) und beinhaltet sowohl eine Setzung der Forschenden in Bezug auf ihr Erkenntnisinteresse als auch die Klärung danach, ob sich das Forschungsinteresse überhaupt als Zentrum einer Arena erweist. Als Arena-Schwerpunkt dieses Beitrags wurde(n) sozialinvestive Kindheit(en) in der Pandemie ausgemacht.

Da sich Clarke in vielen Bereichen zur Datenerzeugung zurückhält (kritisch hierzu: Keller/Diaz-Bone/Strübing 2013), wurde sich deshalb an korpuslinguistischen Verfahren orientiert, um auf intersubjektiv nachvollziehbare Art und Weise einen Datenkorpus zu erstellen (Dzudzek et al. 2009). Festgelegt wurde sich auf den Pandemiezeitraum Frühjahr 2020 (Beginn der Pandemie) bis Frühjahr 2021 (ca. Ende der sogenannten Delta-Welle). Für diesen Beitrag einbezogen wurden Print- und Onlineartikel überregionaler Medienverlage mit einer hohen gesellschaftlichen Relevanz sowie einer möglichst kontrastiven Ausrichtung bzw. Leser:innenschaft: Bild (bzw. Bild Online), Die Zeit (Zeit Online), Der Spiegel (Spiegel Online), die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ Online). Selektiert wurden die Artikel mit Hilfe der Suchfunktion der Website des jeweiligen Mediums, in dem spezifische Schlüsselwörter verwendet wurden (je „Kindheit“, „Kind“, „Kinder“ im Kontext von „Pandemie“, „Corona“, Covid-19“). Auf diese Weise entstand ein Korpus von 1.138 Artikeln. Aus diesem wurden, unter Rücksicht auf eine im Laufe des Forschungsprozesses getroffene temporale Differenzierung, zwei Subkorpora gebildet mit 620 Artikeln für die erste (03/2020–08/2020) und 518 für die zweite Pandemiephase (09/2020–04/2021).

Übergeordnet bestand das Ziel darin, die soziale Arena um pandemische Kindheit temporal zu strukturieren. Hierfür geben sowohl Nonhoff (2007) als auch Clarke (2012) methodische Hinweise, wobei jene der letztgenannten sich an den Kodier- und Samplingverfahren der Grounded Theory-Methodologie orientieren und diese mittels spezifischer Mappingverfahren ergänzen. Um allerdings

einen größeren induktiven Überblick über die zu betrachtende soziale Arena zu erhalten, wurde sich zudem an korpuslinguistische Vorgehensweisen angelehnt (Dzudzek et al. 2009). Damit soll die Reichweite des Verweisungszusammenhangs der Begriffe Kind/Kindheit im Kontext der Pandemie aufgezeigt werden. Unter Zuhilfenahme spezifischer Programme wurden aus dem Material Begriffe ermittelt, die häufig in unmittelbarer lexikalischer Umgebung der Begriffe Kind, Kinder oder Kindheit stehen, was in Rekurs auf poststrukturalistische und diskursanalytische Ansätze auf (zumindest zeitweise) dominante Konstruktionen von Kindheit in der untersuchten diskursiven Praxis schließen lässt. Dieses Verfahren wird Kookkurrenzanalyse genannt (ebd.). Im Falle dieses Beitrags wurde die Kookkurrenzanalyse mit dem CorpusExplorer durchgeführt und mit der darunter liegenden Software Tagpies wurden *überzufällige* Wortverknüpfungen visualisiert (Jänicke et al. 2015). Dieses Verfahren ist demnach eher quantitativer Provenienz. Anders verhält es sich mit der Frage, wie mit den erfolgreich ermittelten Kookkurrenzen zu verfahren ist. An dieser Stelle ist qualitativ-rekonstruktive Arbeit nötig, da z. B. eine häufige Verwendung des Begriffs „krank“ im Kontext von Kindheit noch nicht auf dessen Bedeutungsgehalt schließen lässt.

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden wird die zeiträumliche Struktur der sozialen Arena um pandemische Kindheit(en) betrachtet. Dabei findet ein Fokus auf den bereits beschriebenen Medienkorpus und dessen Aufteilung in zwei Pandemiephasen statt. Betrachtet werden medienübergreifende Aspekte, die sich der Frage nach hegemonialen Mustern in der Arena annähern.

### 4.1 Die Zäsur des sozialinvestiven Kindheitsmusters in der ersten Pandemiephase (März 2020 bis August 2020)

Im Frühjahr 2020 wurde in Deutschland aus einem zunächst weit entfernt erachteten Virusgeschehen ein das Alltags- und politische Leben stark irritierendes Problem. Es gab zunächst Appelle an die Solidarität *aller*, möglichst zu Hause zu bleiben und Kontakte zu reduzieren. Zudem wurde bereits im Februar und März 2020 über konkrete, sanktionsfähige Maßnahmen, wie bspw. Schließungen öffentlicher Orte diskutiert, zu denen Schulen und Kitas gehören. Die über politische Regulierungen durchgesetzte und in sozialen Arenen dargestellte *Alternativlosigkeit* der Schließung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen wurde sodann zu einem (wenn auch temporal begrenzten) hegemonialen Projekt. Diese These soll über Kookkurrenzwolke in Abbildung 1 verdeutlicht werden.



Abb. 1: Kookkurrenzwolke zu „Kind“ im Subkorpus Pandemiephase 01



(Quelle: eigene Darstellung)

Die Wolke zeigt signifikante Kookkurrenzen, also Wörter, die in den 620 Artikeln des Subkorpus überzufällig oft in der Nähe des Wortes „Kind“ auftauchen. Zunächst fallen Begriffe auf, mit denen *generationale Differenzierungen* erzeugt werden. So werden zuvörderst Kinder Erwachsenen gegenübergestellt. Eine weitere Differenzierung findet nach „Alter“ und institutioneller Zugehörigkeit („Schulpflicht“, „Kindergartenalter“) statt. Auch die Gruppe der Erwachsenen teilt sich auf in familial („Eltern“) und institutionell zugehörig („Erzieher“ [sic]). Neben diesen generational differenzierenden Kern der Wolke gibt es einen Gürtel an Begriffen, der sich mit den virologischen Besonderheiten von Kindern auseinandersetzt. Die Begriffe („infizieren“, „erkranken“, „Überträger“, „Viruslast“ usw.) dieser Kategorie dominieren quantitativ die Kookkurrenzen. Konkret verdeutlichen sie die ausgefochtene Relevanz von Kindern für die Pandemieausbreitung, die sich zum einen aus Alltagswissen, zum anderen aus dem Wissen über die Weitergabe von Bakterien und Viren von Kindern anderer Krankheiten speist: Gerade zu Beginn der Pandemie wurde die Gruppe der Kinder auf Grund der Annahme, sie würden das Virus besonders schnell verbreiten, ohne selbst ernsthaft an Covid-19 zu erkranken, besonders hervorgehoben. Zudem sei sie nicht in der Lage bzw. könne es ihr nicht zugemutet werden, sich an spezifische Hygienemaßnahmen zu halten. Auf diese Weise entstand zu Beginn der Pandemie die „Rolle“ (Abb. 1) der Kinder als kaum selbst gefährdete Verbreiter:innen des Covid-19 Virus. Kinder wurden als mögliche *Gefahr für* die Gesellschaft betrachtet:

Solange das [die Rolle der Kinder bei der Pandemieausbreitung, TG] nicht klar ist, müssen Kinder als potenzielle Virenschleudern betrachtet werden. ‚Der Gesundheitsschutz geht vor‘, sagte etwa Baden-Württembergs Kultusministerin Susanne Eisenmann (CDU).<sup>3</sup>

Hieraus geht eine starke Irritation des sich zuvor jahrzehntelang entwickelnden sozialinvestiven Musters (früher) Kindheit hervor, in der außerfamiliärer Betreuung eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben wurde, um *von Anfang an* Bildungsprozesse zu ermöglichen und langfristig soziale Ungleichheiten zu vermeiden (Grunau/Mierendorff 2022).

Die Verkettung des Bildes der besonders gefährlichen Kinder, der gefährdeten Gruppen und der allgemeinen Gefahr durch das Virus zeigt sich in folgendem Ankerbeispiel. In dem Artikel der Frankfurter Allgemeine Zeitung werden die Schul- und Kindertagesstättenschließungen einzelner Bundesländer diskutiert. Dabei kommen überwiegend Politiker:innen, aber auch Virolog:innen als legitime Sprecher:innen zu Wort. Beschrieben wird das Schließen institutioneller Betreuungseinrichtungen als eventueller „folgeschwerer Strategiewechsel“.<sup>4</sup> Anders als im zuvor dominanten sozialinvestiven Kindheitsmuster (siehe 2.) werden die benannten Folgen jedoch nur an einer Stelle auf die Bildung von Kindern bezogen (so werden „empfindliche Leistungseinbußen“ befürchtet). Die Folgeschwere wird eher daran festgemacht, dass Kinder durch die Schließungen zu logistischen Betreuungsproblemen werden („Wohin mit den Kindern?“) und die Gefahr bestünde, dass selbige dann durch Großeltern betreut werden, wodurch diese durch das Virus gefährdet werden könnten. Dennoch wird ebenfalls, über das Aufrufen von Politiker:innenstimmen, die *Alternativlosigkeit* der Schul- und Kindertagesstättenschließungen betont. So auch in dem folgendem, in den Artikel eingewobenen, Zitat des damaligen Ministerpräsidenten Nordrhein-Westfalens Armin Laschet.

Am Freitag beschloss auch das nordrhein-westfälische Kabinett in einer Sondersitzung, dass auch im bevölkerungsreichsten Bundesland am Montag sämtliche Schulen vorsorglich geschlossen werden [...]. Für Kindertagesstätten gilt von Montag an ein Betretungsverbot. ‚Die Eltern sind verpflichtet, ihre Aufgabe zur Erziehung der Kinder wahrzunehmen‘, sagte Ministerpräsident Armin Laschet (CDU) am Freitag. Es gelte nun unbedingt, ältere und schwächere Menschen vor der heimtückischen Bedrohung schützen, da das Virus für sie besonders gefährlich sei. Deshalb warnte

---

3 [www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-krise-worauf-es-bei-kita-oeffnungen-ankommt-a-7cbfec50-b65f-4e97-b01e-f461e88f4b51](http://www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-krise-worauf-es-bei-kita-oeffnungen-ankommt-a-7cbfec50-b65f-4e97-b01e-f461e88f4b51) (Abfrage: 19.01.2024).

4 [www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/schulschliessungen-wegen-coronavirus-folgeschwerer-strategiewechsel-16678114.html](http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/schulschliessungen-wegen-coronavirus-folgeschwerer-strategiewechsel-16678114.html) (Abfrage: 19.01.2024).

der Ministerpräsident eindringlich davor, Kinder zu den Großeltern zur Betreuung zu geben. „Mir ist bewusst, dass diese Distanzierung einer jeden Familie, die Distanzierung von Enkeln und ihren Großeltern, dass die jedes Herz beschwert.“<sup>5</sup>

In dem Auszug eines Artikels der FAZ vom 13.03.2020 zeigt sich in verdichteter Weise die dominante Artikulation in der Arena um Kinder in der ersten Pandemiephase, in der es zu einer Zäsur des sozialinvestiven Kindheitsmusters kam: Kinder sollen nicht wie zuvor in die Kindertageseinrichtung gehen, um Bildungsungleichheiten frühzeitig vorzubeugen. Stattdessen sollen sie den Einrichtungen aus präventiven Gründen des Gesundheitsschutzes fernbleiben. Obwohl der Eingriff emotional bedauert wird („dass die jedes Herz beschwert“), wird die räumliche Trennung von Kindern und ihren Großeltern dennoch als alternativlos dargestellt. Die Distanzierung ist in der Konsequenz eine Forderung nach der Rückkehr zur bzw. Herstellung einer neolokalen Kernfamilie. Verwiesen wird auf das Grundgesetz und die Verpflichtung von Eltern zur Sorge ihrer Kinder. Familien, die im Rahmen des Sozialinvestitionsmodells als sozialer Hintergrund potenziell eine Gefahr für Kinder darstellen, werden in diesem Fall zu einem Auffangbecken für letztere, die nun ihrerseits als potenzielle Gefahr für die Gesellschaft und insbesondere für die Älteren betrachtet werden. Zwar ist die „heimtückische Bedrohung“ im empirischen Beispiel immer noch das Virus, aber es sind die Kinder, die als relevanter physischer Wirt gesehen werden.

Entsprechend der beschriebenen hegemonialen Artikulation waren Kindertageseinrichtungen und Schulen die ersten Einrichtungen, die geschlossen wurden und in vielen Bundesländern die letzten, die im Frühsommer 2020 wieder öffneten. Trotz einer, besonders zu Beginn der Pandemie, breiten Zustimmungsfähigkeit dieser Maßnahmen zeigt die Kookkurrenzwolke der Abbildung 1 jedoch auch, dass frühzeitig Artikulationen hervorgebracht wurden, in denen die sozialen Konsequenzen der Pandemieeindämmungsbestrebungen zur Sprache kamen. Relevant sind hierbei Begriffe, die auf eine mögliche *Gefährdung der* Kinder durch die Pandemiemaßnahmen hinweisen. Als solche lassen sich Worte wie „Wohl“ oder „Obhut“ identifizieren. Kinder wurden mitunter als kaum „berücksichtigte“ Gruppe ausgemacht, wobei bestimmte, „gefährdete“ Subgruppen unter ihnen („arm“, „bildungsfern“, „benachteiligt“, „Förderbedarf“) besonders hervorgehoben wurden. Im Aufscheinen dieser Begriffe bereits in der ersten Pandemiephase lässt sich eine Restaurierung des sozialinvestiven Musters von Kindheit erahnen, welches mit Beginn der zweiten Phase jenes der Kinder als ansteckende Gefährder als hegemoniales Projekt ablösen sollte, wie im kommenden Abschnitt verdeutlicht wird.

---

5 ebd.

## 4.2 Die Restauration des sozialinvestiven Kindheitsmusters (nicht erst) in der zweiten Pandemiephase (September 2020 bis April 2021)

Die Kookkurrenzwolke für den Pandemiezeitraum September 2020 bis April 2021 in der Abbildung 2 lässt die Betrachtenden eine deutliche Abnahme virologischer Fachbegriffe erkennen. War die Arena der frühen Pandemiephase noch gespickt mit ebensolchen, fallen hier nur die Begriffe „Schnupfen“ und „mild“ auf. Während Letzterer erneut darauf verweist, dass Kinder kaum stark an Covid-19 erkranken und dies ins Verhältnis zu Erwachsenen setzt, fokussiert Ersterer die Frage, bei welchen Krankheitssymptomen Kinder trotzdem in die Schule bzw. den Kindergarten gehen können. Der „Schnupfen oder die „Rotznase“ sind dabei in der Arena zu Signifikanten der Sorge darum geworden, dass das Kind auf Grund harmloser Symptome nicht in die Kita darf oder abgeholt werden muss, was „ein Riesenproblem für die Eltern“ sei. Dementsprechend dreht sich auch die Kategorie der Betreuung in der Wortwolke („Betreuung“, „Kita“, „Notbetreuung“ usw.) um die Frage, wann und wie Eltern ihre Kinder in Kindertageseinrichtung und Grundschule „schicken“ können oder „anderweitig“ betreuen lassen müssen.

Abb. 2: Kookkurrenzwolke zu „Kind“ im Subkorpus Pandemiephase 02



(Quelle: eigene Darstellung)

6 <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/corona-krise-wegen-einer-schnupfennase-nicht-in-die-kita-16848996.html> (Abfrage: 19.01.2024).

Es wird deutlich, dass in Bezug auf Kindheit in der Pandemie virologisch begründete Forderungen zugunsten psychologischer, ökonomischer und pädagogischer Legitimationsmuster in den Hintergrund treten. Verdeutlichen lässt sich dies an der Kookkurrenz „krank“. Wurde diese in der ersten Pandemiephase mit dem Corona-Virus verknüpft, verweisen die Bedeutungsgehalte nun auf psychische und physische Krankheiten, die auf Grund der Maßnahmen zur Eindämmung der Inzidenzen bestehen. Damit ändert sich die Art der Adressierung von Kindern. Galten sie zuvor als *Gefahr für* die Allgemeinheit, werden sie nun zu Wesen *in Gefahr* („belasten“, „leiden“, „antun“, „Gewalt“). Ihr „Wohlbefinden“ wird als bedroht und ihre Bedürfnisse als kaum berücksichtigt angesehen, weshalb Kinder als „Verlierer“ der Pandemie gelten.

Dies gilt in der untersuchten Arena einerseits für *alle* Kinder. Allerdings wurden besonders in der zweiten Pandemiephase spezifische Risikogruppen ausgemacht, die sich auch in der Wortwolke in Abbildung 2 wiederfinden lassen. Ein Marker hierfür ist das Wort „insbesondere“, bei dem sich in der Analyse zeigte, dass es vor allem dann Verwendung in der Nähe von „Kind“ fand, wenn die Risiken für diverse Kindergruppen (z. B. insbesondere „benachteiligte“ Kinder usw.) spezifiziert wurden. Im Verbund mit den Hinweisen „bildungsfern“, „Förderbedarf“ und „familiär“ zeigt sich die Dominanz der Restauration des sozialinvestiven Kindheitsmusters. Spätestens zu diesem Zeitpunkt der Pandemie ist demnach nicht mehr von pandemischer Kindheit im Singular, sondern pandemischen Kindheiten im Plural zu sprechen. Waren Familien in der ersten Phase der Covid-19-Pandemie noch Auffangbecken für nicht mehr institutionell zu betreuende Kinder und wurden Eltern mit Verweis auf ihre Pflichten *in Verantwortung* für die Betreuung ihrer Kinder bei synchroner Erledigung weiterer (etwa beruflicher) Aufgaben genommen, so werden sie bzw. einige von ihnen bereits wenige Monate später *verantwortlich gemacht* für etwaige Kindeswohlgefährdungen bzw. für Bildungs- und Lernverluste. In Bezug auf institutionelle Betreuung bedeutet dies eine Forderung nach einem möglichst flächendeckenden, durchgehenden Offenhalten von Kindertageseinrichtung und Schule.

In verdichteter Form zeigen sich eben genannte Aspekte in folgendem empirischen Ankerbeispiel. Dabei ist anzumerken, dass selbiges bereits aus der ersten Phase der Pandemie stammt. Drei Gründe sprechen dennoch für das Exempel: Erstens die Eindrücklichkeit der Schilderungen, zweitens kann verdeutlicht werden, dass es bereits früh Gegenstimmen zur hegemonialen Artikulation der Schließung von Schulen und Kindertageseinrichtungen gab und drittens wiederum wird durch das Beispiel offensichtlich, dass es dennoch mehrere Wochen und Monate dauerte, bis jene Artikulationen hegemoniales Niveau erreichen konnten. Bei dem Auszug handelt es sich um einen Gastbeitrag der Professorin für Mikrosoziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Anette Fasang, der Ende April 2020 in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung (FAS) erschienen ist.

Konstatiert wird in dem Gastbeitrag mit dem Titel „Kinder ohne Kita“<sup>7</sup>, dass in sozialen Arenen rund um die Pandemie „viel über Virenbekämpfung, doch wenig über deren soziale Kosten“ diskutiert würde. Diese trügen spezifische „Kinder, deren Interessen bisher kaum berücksichtigt werden“:<sup>8</sup>

In Großstädten drängen sich einkommensschwache, kinderreiche Familien, überproportional mit Migrationshintergrund, auf zu engem Wohnraum und sind auf nun geschlossene Erholungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum angewiesen [...] Natürlich fühlen sich auch wohlhabende Familien mit Ganztags-Kleinkindbetreuung und Homeschooling überfordert. Konflikte und häusliche Gewalt machen vor der Villa im Grünen nicht halt, umgekehrt werden in vielen ressourcenschwachen Familien Kinder effektiv gefördert. Dennoch erfahren Kinder in einkommensschwachen Haushalten strukturelle Benachteiligungen, die sie besonders verletzlich für lebenslange Folgen durch monatelange Kita- und Grundschulschließungen in ihrer frühkindlichen Entwicklung machen [...].

Zwei gesunde Kitamahlzeiten, sieben Stunden außerhalb zu enger Wohnungen und ein pädagogisches Angebot sind nicht nur entscheidend für das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern aus sozial schwachen Familien. Sie stellen auch die Weichen für das Potential der Erwerbsbevölkerung, von der die Wirtschaft in 15 bis 20 Jahren abhängen wird. Der Ökonom James Heckman plädiert seit Jahren auf Grundlage eines großen empirischen Forschungsprogramms für die Konzentration staatlicher Interventionen zur Erhöhung der Chancengleichheit auf frühkindliche Entwicklungsphasen. Entwicklungsrückstände aus den ersten sechs Lebensjahren sind im weiteren Lebensverlauf kaum aufzuholen. Selbst kostspielige Interventionen im höheren Jugendalter sind oft weitgehend wirkungslos. Es ist also nicht nur im Sinne des Kindeswohls, staatliche Interventionen auf die frühkindliche Entwicklung zu konzentrieren.<sup>9</sup>

Im Ankerbeispiel zeigt sich auf illustrative Weise die Reaktivierung des sozial-investiven Kindheitsmusters. Eine alleinige Betrachtung des Infektionsgeschehens, ohne Berechnung mittel- und langfristiger sozialer Folgen der Eindämmungsmaßnahmen, sei unzureichend. Es findet eine Gegenüberstellung einer (für bestimmte Kinder, s. u.) problematisierten Erziehung in der Familie und einer idealisierten öffentlichen Bildung statt. Institutionalisierte Orte früher Kindheit werden von Fasang als „Erholungsmöglichkeit“ von der Familie bezeichnet, was einen deutlichen Kontrast zum Muster der Familienkindheit darstellt. Schließlich war es einige Jahrzehnte nach Ende des Zweiten Weltkrieges die Familie, die westdeutsche Kinder vor den Gefahren der Öffentlichkeit schützen sollte (siehe

---

7 Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 26.04.2020, Nr. 17, S. 34.

8 Ebd.

9 Ebd.

Abschnitt 2). Begründet wird das sozialinvestive Muster aus zwei Richtungen. Erstens wird auf Gefährdungen des Kindeswohls *in der Gegenwart* verwiesen. Betroffene Kinder würden unter der Schließung von Kindertagesstätten „leiden“ (siehe auch Abb. 2), da bspw. die Gefahr häuslicher Gewalt auf Grund der längeren Verweildauer von Kindern im familialen Binnenraum steigt. Neben der gegenwärtigen Gefahr werden in dem Gastbeitrag aber auch sich erst *in der Zukunft* entfaltende Risiken herangezogen. Es wird deutlich gemacht, dass es ein über die unmittelbaren Betroffenen hinaus existierendes Interesse an der weitreichenden Öffnung frühpädagogischer Einrichtungen gäbe, womit Kinder zu einem allgemeinen Gut der Öffentlichkeit gemacht werden. Die Betrachtung von Kindern als Entwicklungswesen zur Vermeidung zukünftiger Gefahren ist, wie weiter oben festgehalten wurde, ein Signum des sozialinvestiven Musters früher Kindheit. Sie wird in dem Beitrag gegenüber dem akuten Kindeswohl zumindest gleichgestellt. Dabei werden pädagogische und ökonomische Legitimationsordnungen harmonisiert. Frühkindliche Bildung erhöhe die individuelle Chancengleichheit von Kindern. Zugleich würden „Weichen für das Potential der Erwerbsbevölkerung“ der Zukunft gestellt. Das Ausbleiben sozialer Investitionen in frühe Bildung im Rahmen der Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie *zeitigte* im Umkehrschluss „kaum aufzuholende“ „Entwicklungsrückstände“ für manche Kinder.

Der Verweis auf *bestimmte* Kinder öffnet die Frage nach intragenerationalen Differenzierungen, die in der untersuchten sozialen Arena im Allgemeinen und im Ankerbeispiel im Besonderen vorgenommen werden. In Letzterem ist eine Polarisierung zwischen in Hinblick auf Ressourcen, Einkommen und des Sozialen „schwache“ Familien und Kinder wohlhabender Familien („Villa im Grünen“) markant. Ein Bereich *dazwischen* wird indes nicht aufgegriffen. Im Vergleich vieler anderer Materialien des Gesamtkorpus ist der zitierte Artikel um eine differenzierte Darstellung bemüht. So könne es, unabhängig von der Herkunft, in *allen* Familien zu Belastungen kommen. Dennoch seien manche Kinder „besonders verletzlich“, womit im Gastbeitrag der Diskurs um Risikokinder im sozialinvestiven Kontext reproduziert (Betz/Bischoff 2013) und zwischen pandemischen Kindheiten unterschieden wird. Zu den angeführten Differenzkategorien zählt der Artikel „strukturelle Benachteiligungen“, zu denen u. a. sozialräumliche Faktoren wie enge Wohnungen, in denen sich viele Personen „drängen“, subsumiert werden. Trotz dieses Hinweises auf strukturelle Problemlagen wird auch in diesem Diskursfragment eine *Äquivalenzkette* aus Risikofaktoren geknüpft, die sich eher zu familialen Binnenmerkmalen zählen lassen. Zu nennen sind hier ‚Einkommensschwäche‘, Kinderreichtum und „Migrationshintergrund“. Diese ‚Eigenschaften‘ werden auf Grund ihrer lexikalischen Nähe zu weiteren (fehlenden) Eigenschaften wie „gesunde Mahlzeiten“ oder „pädagogisches Angebot“ oder ‚Bildungsnähe‘ selbst zu einem Risikofaktor, was ebenfalls ein Signum des sozialinvestiven Kindheitsmusters ist (siehe etwa: Diehm 2106; Amirpur 2016).

Die in dem zitierten Artikel aufgerufenen Rechtfertigungsordnungen stellen demnach in ihrer Gesamtheit ein Plädoyer für eine Rückkehr zur öffentlich verantworteten, institutionellen Kleinkindbetreuung dar. Diese wird einerseits mit dem Kindeswohl in der Gegenwart, aber mindestens ebenbürtig mit potenziellen langfristigen Folgen für Individuum und Gesellschaft begründet. Damit wurde, nicht nur in diesem Diskursfragment, an den dominanten Diskurs vor der Corona-Zäsur angeknüpft. Die Ergebnisse der Untersuchung der sozialen Arena um pandemische Kindheit(en) sollen im Folgenden abschließend betrachtet werden.

## 5 Fazit

Zusammenfassend konnte in diesem Beitrag aufgezeigt werden, dass Kinder und Kindheit(en) im Zentrum des Zielkonflikts der Auseinandersetzungen zur Eindämmung Covid-19-Pandemie standen. Dieser bestand darin, die gesundheitliche Unversehrtheit aller und besonders vulnerabler Gruppen sowie das Gesundheitssystem vor Überlastung zu schützen und gleichzeitig bürgerliche Freiheiten zu gewährleisten, wirtschaftliche Schäden zu minimieren und nicht intendierte soziale Konsequenzen möglichst zu vermeiden (Cappel/Kappler 2022). Mittels eines diskurstheoretisch informierten, pragmatischen Zugangs sowie der Heuristik der sozialen Arena wurden in diesem Beitrag Print- und Onlinemedien als politische Sphäre in den Blick genommen, da auch hier konfliktreich und mit ungleichen Mitteln soziale Probleme definiert und bearbeitet werden. Mit Hilfe dieses Rahmens und unter Verweis auf das sensibilisierende Konzept des sozialinvestiven Kindheitsmusters ließ sich nicht nur aufzeigen, dass und wie Kindheit als Bestandteil der diskursiven Auseinandersetzung um die Pandemie mobilisiert wird, sondern auch wie sie in Bezug auf verschiedene Zeitpunkte der Pandemie interpretiert und hervorgebracht wurde. Über Kookkurrenzanalysen wurde deutlich, dass zu Beginn der Ausbreitung des Coronavirus in Deutschland in kürzester Zeit eine neue Situation entstand, in der auf spezifische Weise auf das (scheinbare) Wesen von Kindern verwiesen wurde, um politische Handlungen wie Kindertageseinrichtungs- und Schulschließungen zu begründen. Damit wurde das bis dato dominante Muster sozialinvestiver Kindheit irritiert. Bereits im Verlauf der ersten, besonders aber in der zweiten und dritten Pandemiewelle wurde Letzteres jedoch restauriert.

In der ersten Pandemiephase wurden Kinder zunächst überwiegend als *aktuelle* als Gefahr für die Gesellschaft („Virenschleuder“) sowie als logistisches Betreuungsproblem (siehe auch Grunau/Schubert/Gaßmann 2022) betrachtet und hervorgebracht. Damit fand eine Objektivierung von Kindern als *Problem der Gegenwart* statt. Im Verlaufe der Rückkehr zum sozialinvestiven Kindheitsmuster verschiebt sich diese Objektivierung: Auf Grund der Schließung (früh-)kindlicher Einrichtungen und dem damit verbundenen, prognostizierten Ausbleiben



entsprechender Bildungs- und Entwicklungsschritte werden Kinder zur *zukünftigen Gefahr* einer Volkswirtschaft gemacht (Grunau/Mierendorff 2022). Dabei findet eine Verschmelzung pädagogischer, politischer und ökonomischer Forderungen und Rechtfertigungen statt, in der Kindheit mittels Imperative der Bildung und Förderung kolonialisiert wird (Lange 2010).

Es lässt sich für die politischen Auseinandersetzungen rund um die Pandemie die Erkenntnis Bühler-Niederbergers (2010) bestätigen, dass die Hervorbringung von Kindern als Objekte der Besorgnis von real lebenden Kindern weitestgehend abstrahiert und Kinder (sowie zum Teilen ihre Eltern und Familien) zu *silent actors* (Clarke 2012) des Diskurses werden, über deren Relevanz in der Pandemie und Bedürfnisse viel gesprochen wird, die aber selbst kaum mit legitimer Stimme zu Wort kommen. Dies gilt sowohl für die erste Phase der Pandemie, als Kinder auf dominante Weise zur Gefahr für ihre eigenen Großeltern und weitere vulnerable Gruppen gemacht worden als auch für die zweite, in der dringlich auf die Rückkehr in Kita und Schule verwiesen wurde, ohne etwa auf Sorgen der Kinder vor eigener Ansteckung oder Infektion Verwandter einzugehen.

Während Kindheit in der ersten Pandemiephase noch eher im Singular hervorgebracht wurde, dominiert spätestens im Herbst 2020 der Bezug auf diverse pandemische Kindheiten. Einerseits nachvollziehbar wurde auf die ungleiche Verteilung von Wohnraum, -qualität, technischer Ausstattung, familialer Bildungsnähe usw. verwiesen. Andererseits erzeugt dies die Gefahr, jene gesamtgesellschaftlich erzeugten sozialen Ungleichheiten verkürzt als *in den Herkunftsfamilien lokalisiert* zu betrachten. Insgesamt kann also aus zwei Gründen nicht von *der* pandemischen Kindheit gesprochen werden: Erstens auf Grund der temporal unterschiedlichen Bezugnahme auf Kindheit und Kinder und zweitens, da diskursiv unterschiedliche (Risiko-)Kindergruppen adressiert und hervorgebracht wurden.

## Literaturverzeichnis

- Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem: Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–81.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2018): Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–65.
- Blumer, Herbert (1954): What Is Wrong with Social Theory. In: American Sociological Review 19, H. 1, S. 3–10.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–42.

- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim und München: Juventa.
- Cappel, Valeska/Kappler, Karolin Eva (2022): *Ausblick: Im Angesicht einer Pandemie: Covid-19 – Eine politische Ökonomie der (digitalen) Transformationsprozesse von und um Gesundheit revisited*. In: Cappel, Valeska/Kappler, Karolin Eva (Hrsg.): *Gesundheit – Konventionen – Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 393–422.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E./Star, Susan L. (2008): *The Social Worlds Framework: A Theory/Methods Package*. In: Hackett, Edward J./Amsterdamska, Olga/Lynch, Michael/Wajcman (Hrsg.): *The Handbook of Science and Technology Studies*. 3. Auflage. Cambridge: MIT Press, S. 113–138.
- Clarke, Adele E./Washburn, Rachel/Friese, Carrie (2022): *Situational Analysis in Practice*. New York: Routledge.
- Dewey, John (1946): *The Public and its Problems. An Essay in Political Inquiry*. Chicago: Gateway Books.
- Diaz-Bone, Rainer (2022): *Konventionentheoretische Perspektiven auf die Ökonomie und die Soziologie der Gesundheit*. In: Cappel, Valeska/Kappler, Karolin Eva (Hrsg.): *Gesundheit – Konventionen – Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–75.
- Diehm, Isabell (2016): *Elementarpädagogik*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 342–355.
- Dzudzek, Iris/Glasze, Georg/Mattissek, Annika/Schirmel, Henning (2009): *Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora*. In: Glasze, Georg/Mattissek, Annika (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum: Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumerforschung*. Bielefeld: transcript, S. 233–260.
- Grunau, Thomas (2021): *Die pädagogisierte Welt des Kinderfußballs. Zwischen privaten und öffentlichen Erziehungssphären*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (2021): *Wohlfahrtsstaatliche Interessen an der Qualität der Bedingungen des Aufwachsens und der Qualität der Kindertagesbetreuung*. In: Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Bilgi, Oktay/Durand, Judith (Hrsg.): *„Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (2022): *Über die Ökonomisierung des Elementarbereichs und das Ende des Müßiggangs kleiner Kinder. Ein Ausblick*. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hrsg.): *Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 244–260.
- Grunau, Thomas/Schubert, Ina/Gaßmann, Annegret (2022): *Die fragile Vereinbarkeit von Betreuungs- und Erwerbsarbeit in (prä-)pandemischen Zeiten*. In: Langer, Antje/Mahs, Claudia/Thon, Christine/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65–80.
- Jänicke, Stefan/Blumenstein, Judith/Rücker, Michaela/Zeckzer, Dirk/Scheuermann, Gerik (2015): *Visualizing the Results of Search Queries on Ancient Text Corpora with Tag Pies*. [doi.org/10.23646659-Visualizing-theresults-of-search-queries-on-ancient-text-corpora-with-tag-pies.html](https://doi.org/10.23646659-Visualizing-theresults-of-search-queries-on-ancient-text-corpora-with-tag-pies.html) (Abfrage: 20.07.2023).
- Keller, Reiner/Diaz-Bone, Rainer/Strübing, Jörg (2013): *Symposium: Situationsanalyse*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 1, H. 2, S. 182–200.
- Klinkhammer, Nicole (2014): *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum Verlag.
- Klinkhammer, Nicole (2022): *„Alle Kinder so früh wie möglich ins Bildungsboot“: Zur Durchsetzung des Dispositivs der Bildungskindheit im politischen Diskurs*. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hrsg.): *Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–44.
- Lange, Andreas (2010): *Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv*. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–115.

- Lessenich, Stephan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. 3., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. München: Juventa.
- Mierendorff, Johanna (2018): Potentiale eines wohlfahrtsstaatstheoretischen Zuganges in der Kindheitsforschung. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): Institutionalisierung von Kindheit. *Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 129–145.
- Mierendorff, Johanna (2019): Die Frage nach einem politischen und einem ökonomischen Paradigma in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 78–94.
- Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2006): Das Spannungsverhältnis von Familie und Jugendhilfe – ein historischer Diskurs. In: Schmidt, Nora (Hrsg.): *Handbuch kommunale Familienpolitik. Ein Praxishandbuch für mehr Familienfreundlichkeit in Kommunen*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V, S. 70–84.
- Nonhoff, Martin (2007): Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse. In: Nonhoff, Martin (Hrsg.): *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie*. Bielefeld: transcript, S. 173–194.
- Olk, Thomas (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 1, S. 43–57.
- Olk, Thomas (2009): Ungleichheit und Gerechtigkeit im Generationenverhältnis. Sind Kindheit und Kinder die Verlierer der Sozialstaatsreform? In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, S. 127–153.
- Strauss, Anselm L. (1993): *Continual Permutations of Action*. New Brunswick: Aldine Transaction.

# Bespoke Foucault – Eine maßgeschneiderte Dispositivanalyse für die empirische Kindheitsforschung am Beispiel unabhängiger Mobilität von Kindern<sup>1</sup>

Tabea Freutel-Funke

„Ich bin ein Experimentator und kein Theoretiker. Als Theoretiker bezeichne ich jemanden, der ein allgemeines System errichtet, sei es ein deduktives oder ein analytisches, und es immer in der gleichen Weise auf unterschiedliche Bereiche anwendet. Das ist nicht mein Fall. Ich bin ein Experimentator in dem Sinne, dass ich schreibe, um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ (Foucault 2005, S. 52).

## 1 Einleitung

Wir bekommen kein Paar neue Turnschuhe geschenkt, wenn wir zum ersten Mal unbegleitet die Straße vor unserem Haus betreten, keine Grußkarte beinhaltet einen ‚Glückwunsch zum Alleingang‘. Trotzdem vollzieht sich, wenn wir allein Wege meistern, ein Übergang in der Lebensphase Kindheit, der unser Verhältnis zu unserer Umwelt, unsere Position im sozialen Gefüge und unsere Partizipationsmöglichkeiten umfassend und langfristig beeinflusst: Wir sind unabhängig mobil geworden. Wann und wie unabhängige Mobilität möglich wird, so die erste Vermutung, hängt dabei von einigen Entscheidungen ab, die durch Eltern, Kinder und lokale Politik und Planung getroffen werden. Aber das ist bei Weitem nicht alles, denn „Mobilitäten [erfolgen] in unterschiedlichem Maße selbst- oder fremdgesteuert und sind gesellschaftspolitisch in unterschiedlichem Maße erwünscht“ (Manderscheid 2022, S. 8). Für wen, wann und wie (öffentliche) Räume zugänglich und somit gestaltbar sind, hängt von vielerlei Faktoren ab, die jedoch häufig nur isoliert erhoben, betrachtet und analysiert werden. In Anlehnung an Foucaults Dispositiv eröffnet die Mobilitätsforschung eine erweiterte Perspektive (Manderscheid 2014), die neben der Entdeckung ungeahnter Zusammenhänge vor allem ein tiefergehendes Verständnis unabhängiger Mobilität von Kindern

---

1 Besonderer Dank gilt Christoph T. Burmeister und Nicoletta Eunicke für die wertvollen Hinweise zur Überarbeitung dieses Beitrags.

ermöglicht. Im folgenden Beitrag zeige ich anhand dieses Beispiels, inwiefern eine relationale und machtkritische Dispositivanalyse hilfreich sein kann, um weitreichende Phänomene der Kindheitsforschung empirisch zu bearbeiten. Die Daten für diesen Beitrag stammen aus meinem Projekt „Zeit für den Alleingang“, in welchem ich Übergänge in die unabhängige Mobilität von Kindern in Berlin und New York City vergleichend untersuche.<sup>2</sup>

In den vergangenen Jahren wurden vermehrt theoretische Zugänge in der Kindheitsforschung entwickelt, welche durch den *Spatial, Mobility* und *Visual Turn*, die Akteurs-Netzwerk-Theorie, dem New Materialism sowie die Praxisforschung inspiriert wurden. Bei aller Differenz zeichnen diese sich durch das Einnehmen einer und Plädoyer für eine relationale Perspektive aus. Dieser erweiterte theoretische Kanon führt auch zu neuen methodologischen Entwicklungen. Kinder, ihre komplexen Lebensrealitäten und heterogenen Alltagspraktiken werden in der Kindheitsforschung (Spyrou 2018) und auch in der Mobilitätsforschung zunehmend mit einem Blick auf Relationen (zwischen Personen, Räumen, aber auch Artefakten) betrachtet. Damit einher gehen ein Interesse an weitreichenden (auch historischen) Entwicklungen von Verhältnissen und Beziehungen und an der engen Verwobenheit von globalen Entwicklungen, politischen Entscheidungen und dem alltäglichen Erleben von Kindheit, welche eine Hinwendung zu Dispositiven nahelegt. Denn eben jene Verknüpfungen und heterogenen Elemente (z. B. Artefakte, aber auch visuelle Darstellungen wie Bilder und Fotografien) können prägnant und konkret mit dem Dispositivkonzept abgebildet und analysiert werden, wie ich im Folgenden zeige.

Der deutschsprachige Diskurs um das Dispositiv wurde vorrangig von Jäger (2006), Keller (2011) sowie Bührmann und Schneider (2008) geführt, aber auch von Wrana und Langer (2007) und van Dyk (2010) geprägt. Diese Lesarten wurden zunächst vom Diskurs hergedacht und beschäftigten sich vorrangig mit dem Verhältnis zwischen Diskurs und Dispositiv, nicht-diskursiven und diskursiven Praktiken, Fragen der Subjektivierung und darauf aufbauend dem Wunsch, das Dispositiv mit materialistischen und praxistheoretischen Perspektiven stärker zusammenzudenken. Auch in der Erziehungswissenschaft wurde der Begriff aufgegriffen (Alberth/Jörges 2008; Rieger-Ladich 2010; Ricken 2015). Die Auseinandersetzung mit dem *Dispositiv Kindheit* fand sich zunächst bei Andresen (2004) und zuletzt bei Burmeister (2021). Burmeister führt das Dispositiv als Analyseheuristik in die Kindheitsforschung ein, wenn er betont, dass Gesellschaft und globale Strukturen „insofern Ergebnisse einer Analyse [sind], die mit dem

---

2 Das Projekt „Zeit für den Alleingang“ widmet sich im Rahmen des DFG Graduiertenkollegs *Doing Transitions* dem Übergang in die unabhängige Mobilität von Kindern in Berlin und New York City.

Begriff des Dispositivs heterogene Verkettungen lokaler Wissens-, Macht- und Selbstführungsformen zu systematischen Einheiten zu beschreiben und sichtbar zu machen vermag“ (Burmeister 2020, S. 48).

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Dispositiv in der Kindheits- und Mobilitätsforschung (Andresen 2004; Manderscheid 2014; Burmeister 2020) fokussiere ich meine methodologischen Überlegungen auf die Kindheitsforschung und schließe an ein relationales Verständnis von Mobilität an. Grundlegend ist für die Arbeit mit dem Dispositiv eine Überlegung Wranas in Bezug auf poststrukturalistische Theoriezugänge und der individuelle Umgang mit ihnen und ihren Begriffen. Denn diese Begriffe vermögen auf vielfältige (aber nicht beliebige) Weise das Material empirischer Arbeiten zu erschließen und hierdurch Unterschiedliches zu zeigen (Wrana 2015, S. 125). Es kann daher keine methodologischen Lösungen ‚von der Stange‘ geben, es handelt sich vielmehr um ein *bespoke* – ein maßgeschneidertes Vorgehen für eben jenes Forschungsvorhaben, welchem wir uns gerade widmen. Ebendieser individuelle Zuschnitt macht die/den Forschende:n, wie in Foucaults Zitat zu Beginn bemerkt, zur/m Experimentator:in und stellt das eigene Erkenntnisinteresse in den Mittelpunkt des Forschungs- und Schreibprozesses.

Im Folgenden möchte ich ausgehend von methodologischen Überlegungen zum Dispositiv das methodische Vorgehen im Projekt „Zeit für den Alleingang“ als explorativen Prozess transparent nachzeichnen und weitere Auseinandersetzungen mit Dispositivanalysen in der Kindheitsforschung anregen. Dazu skizziere ich zunächst, (2) was unter Dispositiv verstanden wird und was es uns ermöglicht zu sehen. (3) Anschließend zeige ich, wie ein Dispositiv in meinem empirischen Projekt zur Anwendung kommt, hierbei besonders relevant ist, inwiefern die Heterogenität der Dispositiv Elemente nicht nur die Analyse, sondern bereits die Erhebungsphase prägt. Anhand eines Beispiels aus meiner Forschung führe ich aus, (4) wie ein Dispositiv rekonstruiert, dargestellt und analysiert wird und wie vor allem auch visuelle Elemente (hier Fotografien) eingebunden werden, bevor ich abschließend zusammenfasse, (5) warum sich Dispositive für die Kindheitsforschung eignen.

## **2 Das Dispositiv – was es ist und was es uns ermöglicht zu sehen**

Zu Beginn möchte ich kurz einige der spezifischen Begriffe des Dispositivs bei Foucault einführen, die später als analytischer Rahmen für die empirischen Beispiele dienen. Foucault beschreibt zunächst die *entschieden heterogenen* Elemente eines Dispositivs, die bei genauer Überlegung alles umfassen und nichts ausschließen, ein all-in Zugang zur Betrachtung sozialer Phänomene sozusagen:

„Das, was ich mit diesem Begriff zu bestimmen versuche, ist [...] eine entschieden heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen Lehrsätzen, kurz, Gesagtes ebenso wie Ungesagtes, das sind die Elemente des Dispositivs“ (Foucault 2003, S. 392).

Nicht nur die einzelnen Elemente, auch die Verbindungslinien dazwischen sind Teil des Dispositivs: „Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann“ (ebd., S. 392 f.). Dispositive entstehen aufgrund eines gesellschaftlichen Problems oder besser eines ausgemachten Notstands (*Urgence*), ihnen kommt also „zu einem historisch gegebenen Zeitpunkt [...] die Funktion“ zu, wie Foucault schreibt, „einer dringenden Anforderung nachzukommen“ (ebd., S. 393). Sie folgen der Regel der Immanenz (Foucault 1977/1986, S. 120) in direkter Reaktion auf z. B. den Notstand. Dispositive unterliegen der stetigen Variation, sie sind nicht statisch und es geht nicht darum, zu zeigen wie Macht zustande kommt, sondern darum herauszufinden, nach welchen Mustern sich diese Kräfteverhältnisse verändern. Hierfür werden Strategien herausgearbeitet und als strategische Komplexe, sogenannte Dispositivstränge, bezeichnet, wobei neben langfristigen strategischen Zielen auch prompte Taktiken zum Zuge kommen. Das Verhältnis zwischen Strategie und Taktik wird gemäß der Regel der zweiseitigen Bedingungsverhältnisse beschrieben, denn Taktiken lassen sich nicht per se einer Strategie unterordnen, vielmehr wird „eine Strategie durch besondere Taktiken ebenso ermöglicht, wie die Taktiken durch die Gesamtstrategie in Gang gesetzt werden“ (Foucault 1977/1986, S. 121). Foucault rekonstruiert strategische Komplexe indem er z. B. Techniken, wie die Beichte datiert und in der Zusammenschau mit anderen ausgewählten Elementen als strategische Komplexe benennt bzw. besser betitelt. Diese Dispositivstränge können zudem in andere übergehen. Auch kann sich die ursprüngliche Funktion einzelner Elemente, ihre strategische Ausrichtung, ändern oder überdeterminiert werden, was wiederum zu Diskontinuitäten führen kann, sodass ein Element scheinbar alle Bezüge zum anfänglichen Notstand verloren zu haben scheint.

Neben Foucault liefert vor allem die Mobilitätsforschung relevante Ansatzpunkte, wie sich eine Dispositivanalyse in einem Projekt zur Mobilität von Kindern gestalten kann. Manderscheid (2014) stellt zunächst die Passung zwischen der kritischen Mobilitätsforschung und poststrukturalistischen Theorien heraus. So zeigt sie durch Arbeiten zum Automobildispositiv, dass die Arbeit mit dem Dispositiv die Forschenden vor einem zu akteurszentrierten Blick bewahrt und für geopolitische Ordnungen, politische Prozesse, sozio-ökonomische Voraussetzungen und deren Veränderungen sensibilisiert (ebd., S. 605). Dabei bezieht sie sich weniger auf Diskurse denn auf gebaute Umwelten, Versorgungsstrukturen, Produktionsbedingungen, Praktiken und Subjektivierungsformen. Ihren

Ausführungen folgend, wäre Automobilität nicht möglich ohne die Entdeckung des Öls, die Konstruktion des Motors, der Suburbanisierung oder der Figur des Berufspendlers. Sie zeigt zudem, dass Dispositive lokal unterschiedlich wirkmächtig sind (ebd.) und sich somit auch für die vergleichende Betrachtung von Räumen, Städten und Nachbarschaften eignen.

Meine Lesart des Dispositivs schließt an Manderscheids an und versteht darüber hinaus die *entschiedene Heterogenität* der Elemente als konstitutive Qualität eines Dispositivs. Hierbei wird das Dispositiv nicht als Diskurs mit add-ons verstanden, sondern als ein genuin heterogenes Gebilde. Wichtig ist zudem, dass Dispositive nicht determinieren, was geschieht, aber etwas wahrscheinlicher machen. Dieses Spannungsfeld aus naheliegender Folge und dabei immer gegebenem Spielraum für etwas anderes, findet sich m. E. treffend in dem englischen Ausdruck für ‚wahrscheinlicher‘ wieder: ‚more likely to occur‘ wie Raffnsøe und Kollegen dies für das Dispositiv herausarbeiten (Raffnsøe et al. 2014, S. 4).

Einen weiteren zentralen Punkt bringt das folgende Zitat zum Ausdruck: „Consequently, an analysis of dispositivs seeks whenever possible to account for how objects, practices, events and experiences that are usually taken for granted come into existence only in the interaction between the dispositivs“ (ebd., S. 279). Hierbei hilfreich ist die Annäherung an ein Phänomen über eben jene Aspekte, die wir als „taken for granted“, als gegeben ansehen. Was könnte so etwas im Bereich der Mobilität von Kindern sein, was wir als alltäglich, selbstverständlich und ‚normal‘ ansehen? Vielleicht das Gehen an der Hand, vielleicht der Weg allein zu Schule, vielleicht die Fahrt mit dem Taxi? Zusammenfassen lässt sich mein Plädoyer für die Arbeit mit einer dispositivanalytischen Perspektive in den vielfältigen Entwicklungen, die mit ihr sichtbar werden: die beteiligten heterogenen (und auch visuelle) Elemente, die disparaten Ursprünge alltäglicher Phänomene, die wechselnden Strategien und Taktiken, die zusammengenommen etwas wahrscheinlicher als anderes werden lassen. Wie sich ein Dispositiv nun operationalisieren und zur Anwendung bringen lässt, zeige ich im Folgenden exemplarisch anhand empirischen Materials des Projekts „Zeit für den Alleingang“.

### **3 Die Operationalisierung des Dispositivs**

Um die Arbeit mit dem Dispositivkonzept am konkreten Material aufzuzeigen, kläre ich zunächst Fragen der Datengewinnung, dann der Einbeziehung von visuellen Elementen und schließlich der Rekonstruktion.



### 3.1 Datengewinnung

Geeignete Methoden der Datengewinnung in einem empirischen dispositivanalytischen Projekt wurden bislang wenig diskutiert, legen aber eine Interpretation des Begriffs nahe, welche die Offenheit, die durch Foucault selbst aufrechterhalten und verteidigt wurde, als Gestaltungsspielraum versteht. Zentral für diesen Beitrag sind dabei Überlegungen, inwieweit die Heterogenität des Dispositivs sich auf die Erhebungsphase und nicht nur die Analyse auswirkt und wie z. B. visuelle Elemente, in meinem konkreten Fall Polaroidfotos, als eigenständige Elemente eingebunden werden können. Wie so ein Vorgehen aussehen kann, wird im Folgenden genauer erläutert.

Bei der Wahl der Erhebungsmethoden ist die Gegenstandsangemessenheit wesentlich. Gerade in der Forschung zur Mobilität von Kindern ist eine *relationale Perspektive* unerlässlich, schließlich gestaltet sich Mobilität, wie Nansen et al. (2015, S. 9) zeigen, weder komplett kontrolliert noch vollkommen autonom: „Instead, children’s mobility is assembled through the cooperation and assistance of a range of people, objects and environments, working in concert with children to enable them to move about in public“. Die Datengewinnung im Rahmen des Projekts richte ich grundlegend nach dem Wunsch einer *entschieden heterogenen* Gesamtheit der empirischen Daten aus. Aus diesem Grund beziehe ich neben der umfassenden Literatur-, Dokumenten- und Medienrecherche aktueller und historischer Funde (z. B. Karten, Verwaltungsrichtlinien oder Musikstücke) auch Beobachtungen, Expert:innen- sowie ethnographische Interviews und die Go-Along-Methode (Kusenbach 2016) ein. Während mehrwöchiger Feldphasen 2018 in drei Nachbarschaften, die im New Yorker Stadtbezirk Manhattan gelegenen Viertel Inwood und Hamilton Heights sowie Berlin-Weißensee stattgefunden haben, führte ich neun Go-Along-Interviews mit Kindern, welche der Prämisse folgten, Mobilität ließe sich am eindringlichsten in Bewegung erforschen (z. B. Cresswell 2006). Zudem ermöglichen Erhebungsmethoden in Bewegung Kindern ein höheres Maß an Flexibilität (Kullman 2012; Ergler 2020) und alternative Möglichkeiten sich zu äußern als rein sprachliche Methoden dies erlauben (Christensen/James 2017). Die insgesamt 14 teilnehmenden Kinder waren zwischen vier und 15 Jahren alt. Die Spaziergänge wurden aufgezeichnet und später transkribiert. Zudem fotografierten die Interviewten mit einer digitalen Polaroidkamera zentrale Orte täglicher Routinen auf dem Weg. Im Nachgang der Datengewinnung stellte sich die Frage, wie genau die Fotografien der Kinder in die Arbeit mit dem Dispositiv eingebunden werden. Diesem Vorgehen möchte ich mich im folgenden Absatz widmen.

### 3.2 Einbeziehung visueller Elemente

Abb. 1.: Element 1 (Polaroidfoto): 145th Ecke Amsterdam Avenue, fotografiert von Lea (anonymisiert), Mai 2018.



Für den Einbezug der Polaroid-Fotos stellte sich das folgende Problem: Obgleich sich Foucaults Konzepte in den zeitgenössischen *visual studies* einer großen Beliebtheit erfreuen, bleibt sein Verhältnis zu den Kunst- und Bildwissenschaften uneindeutig, da er sowohl bei der Wahl seiner Quellen als auch der Darstellung seiner Überlegungen, abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen, der Sprache und dem Text als Darstellungsmittel stark verbunden ist (Siegel 2021, S. 495). Dennoch schrieb Foucault 1967 über die französischen Ausgaben Panofskys und das daraus resultierende neue Verhältnis von Bild und Diskurs:

„Panofsky hebt das Privileg des Diskurses auf. Nicht um Autonomie für das plastische Universum zu fordern, sondern um die Komplexität der Beziehungen zu beschreiben: Überschneidung, Isomorphie, Transformation, Übersetzung, kurz: das ganze Feston des Sichtbaren und des Sagbaren, das eine Kultur in einem bestimmten geschichtlichen Augenblick kennzeichnet“ (Foucault 1967/2001, S. 795).

Hier kann man die generelle Zustimmung zu Panofskys Vorgehen herauslesen und die im Dispositiv später angelegte Bereitschaft Foucaults erkennen, visuelle und materielle Elemente zu integrieren. Zudem erläutert er, dass es Panofsky nicht um die Umstürzung der Verhältnisse gehe, sondern um die Beschreibung ihrer Komplexität und Relationalität zu einem spezifischen Zeitpunkt.

Im Anschluss an Panofskys Ikonologie (1939) entwickelt Keller (2019) eine Interpretation und Analysestrategie für Fotos, welche von Kindern im Kindergartenalter fotografiert wurden, die ganz auf die Erhebung und die Analyse von sprachlichen Äußerungen verzichtet und die Bilder als für sich stehende visuelle Antworten (ebd.) anerkennt. Keller orientiert sich hierbei an Panofskys Verfahren, in welchem unterschiedliche Aspekte des Werkes in formalen Schritten getrennt voneinander betrachtet werden, und entwickelt dieses in seiner Studie weiter. Meine Arbeit mit den Polaroidfotos der Kinder schließt daher an die Erfahrungen Kellers an. Die Einbeziehung einer Interpretationsgruppe und das Verfassen von Interpretationsmemos hat sich hierbei als äußerst hilfreich erwiesen, wobei ich für diesen Beitrag nur die ersten beiden Schritte von Panofskys Ikonologie mit einbeziehe, die prä-ikonografische Bildbeschreibung und die ikonografische Beschreibung.

Mit der zunächst inventarisierende, *prä-ikonografische* Bildbeschreibung im ersten Schritt wird wertfrei und möglichst konkret aufgezählt, was auf dem Bild sichtbar ist. Welche Motive sind auf dem Bild zu sehen? Richtwert hierfür ist die eigene Erfahrung, Vorwissen wird, soweit möglich, systematisch ausgeblendet.

#### *Element 2 (Memo der Interpretationssitzung 2021):*

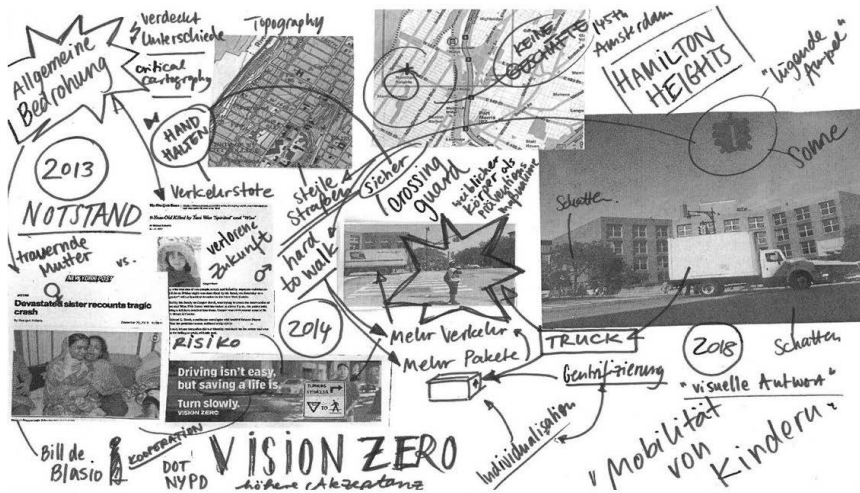
Die folgende Liste fasst die Ergebnisse der inventarisierenden prä-ikonografischen Bildbeschreibung zusammen:

- Dominante Kreuzung
- weißer Truck (*wie ein weißer Elefant*)
- (institutionelles) Gebäude
- Bushaltestelle, mit wartenden Erwachsenen
- Zebrastreifen
- stehende PKW
- erwachsene Passant:innen (mit Tüte)
- schwebende Ampel (*wie ein Kronleuchter*)
- großen Fläche der Kreuzung
- Schatten (dunkel) / Sonnenlicht (blendet) – schlechte Sichtverhältnisse

Im zweiten Schritt, der *ikonografischen Beschreibung*, werden unterschiedliche Daten in Bezug auf dieses Bild recherchiert, gesammelt und hinzugezogen. Hierbei kann es sich um Daten aller Art handeln, denn bereits Panofsky macht nicht halt davor, sich bei der Betrachtung von Kunstwerken mit Produktionsbedingungen, ideengeschichtlichen Grundlagen, Praktiken, anderen künstlerische Darstellungen oder Zitationen aus Musik und Literatur zu befassen. Diese Rechercheergebnisse bilden gemeinsam mit weiteren Daten der Erhebung den Datenkorpus. Inwieweit sich Dispositivanalysen unterscheiden, aus anderen

Quellen speisen, wie ausschweifend oder engmaschig die Elemente dargestellt werden, bleibt für jedes Dispositiv neu zu entscheiden, denn – wie das Motto des Beitrags deutlich macht –, geht es bei dieser Form des Schreibens nicht um das Durchexerzieren bekannter Muster, sondern um eine Form der gedanklichen Auseinandersetzung mit den Quellen, die dabei helfen soll, anders zu denken als zuvor, hierfür habe ich diese Daten und Zusammenhänge kartiert.

Abb. 2: Kartierung des Dispositivs. Elemente und ihrer Zusammenhänge (Planungshilfe für die lineare Darstellung).



Eigene Darstellung. T. F.-F. 2023.

### 3.3 Kartierung

„Will man die Linien eines Dispositivs entwirren, so muss man in jedem Fall eine Karte anfertigen, man muss kartographieren, unbekannte Länder ausmessen – eben das, was er [Foucault] als ‚Arbeit im Gelände‘ bezeichnet“ (Deleuze 1991, S. 153).

Dem Zitat Deleuzes als Inspiration folgend, beginnt die Ordnung der zunächst sehr unterschiedlich erscheinenden Funde mit einer Karte respektive dem Prozess der Kartierung eben dieser. Auf dieser Karte kann ich je nach Datenlage auch konkrete Jahreszahlen vermerken und die Elemente chronologisch anordnen. Hierbei sortiere ich nicht nach Materialsorten, vielmehr lege ich Memos, Transkripte und Interpretationen neben wissenschaftliche Texte, Nachrichten und vieles mehr und achte darauf, dass die unterschiedlichen Materialsorten den spezifischen Stil des jeweiligen Mediums, beim späteren Schreiben nicht einbüßen. Welches Element Teil des Dispositivs wird und die daraus resultierende Dichte des Dispositivs

stehen in engem Zusammenhang mit der analytischen Offenheit des Forschenden einerseits und der Engführung durch die Forschungsfrage andererseits. Die Kartierung des Dispositivs (Abb. 2) zeigt Elemente und ihre Verknüpfungspunkte.

#### 4 Rekonstruktion und Darstellung

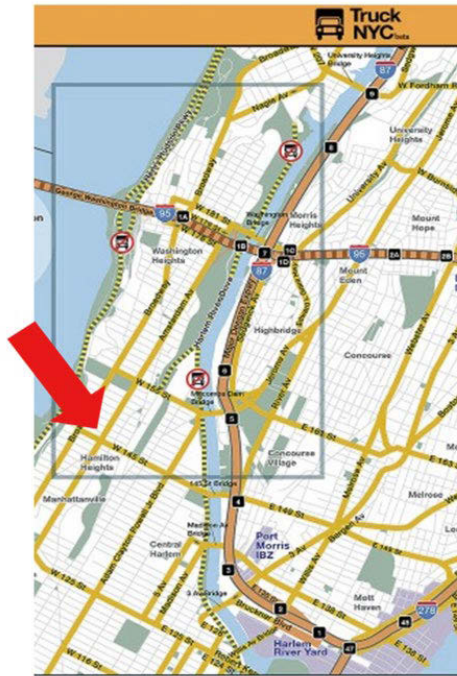
Der Prozess der Darstellung auf einer solchen Karte hilft Zusammenhänge durchzuspielen, zu entdecken und die Elemente später in eine lineare Textfolge zu bringen. Was verbindet sie miteinander? Unterstützen oder behindern Sie sich in ihrer strategischen Ausrichtung? Welche Taktiken oder Strategien wirken dem entgegen? Dispositive können *nur* rückblickend rekonstruiert und Entwicklungen dabei *nur* durch die beteiligten Elemente (anders) verstanden werden. Dabei bietet eine dispositivanalytische Analyse keine finale Lösung, sie zeigt eine von zahlreichen möglichen Verkettungen, welche die darauffolgenden Entwicklungen aber wahrscheinlicher als andere erscheinen lassen (Raffnsøe et al. 2014, S. 4). Auf den nächsten Seiten folge ich ausgehend von dem Polaroidbild einer dieser Verkettungen entlang unterschiedlicher Elemente.

##### *Element 3: Geografische Lage*

Die Kreuzung Amsterdam Ave. Ecke 145th liegt im New Yorker Stadtviertel West Harlem – genauer im Stadtteil Hamilton Heights. Folgen wir der geografischen Lage der Kreuzung ins Internet, finden wir die Kreuzung auf einem *Kartenausschnitt in einem* öffentlich zugänglichen Dokument der Polizeibehörde online als ausgewiesene Truck Route wieder.

#### Element 4: Kartenausschnitt Truck Route Manhattan

Abb. 3: Truck Route Map Manhattan (Ausschnitt Markiert TFF 2023), New York City Department of Transportation (o.J.).



Auf der Karte (siehe Abb. 3) gelb eingezeichnet sind Truck Routen dargestellt. Am Straßenrand werden diese durch ein weißes Schild mit dem schwarzen Piktogramm eines Trucks und den Worten Truck Route für alle Verkehrsteilnehmenden deutlich sichtbar ausgewiesen. Diesen Straßen kommt eine zentrale Bedeutung für die Grundversorgung Manhattans zu. Menschen, vor allem aber Waren gelangen ausschließlich auf diesen Wegen *downtown*. Wie auf der Karte sichtbar, bietet sich an dieser Kreuzung eine der Möglichkeiten in Richtung Osten in die Bronx abzubiegen, wodurch sie zu einem ausgezeichneten vom Lieferverkehr stark frequentierten Knotenpunkt wird. Ein höheres Verkehrsaufkommen wird hier von der Verwaltung in Kauf genommen und steht somit ggf. in Konkurrenz mit anderen städteplanerischen Bemühungen (z. B. geringere Lärmbelastung). Welche weiteren Überlegungen vor allem mit Bezug auf die Mobilität von Kindern kann ich an diese Entdeckung anschließen? Meine Recherchen führen mich zunächst zu einer Studie über die Sicherheit von Fußgänger:innen an Kreuzungen.

### *Element 5: New York City Pedestrian Safety Study & Action Plan (2010)*

Ein Zusammenhang zwischen Kreuzungen und einem höheren Unfallrisiko findet sich hier bestätigt: „Crashes mostly occur at intersections, but are widely dispersed along high-crash corridors (New York City Department of Transportation 2010, S. 22).

### *Element 6: New York City Mobility, report June 2018*

Folgen wir dem zentralen Fahrzeug des Bildes, dem Truck, weiter, so finden wir relevante Informationen in der Verkehrsstatistik. Hier wird ein Anstieg des Truckverkehrs verzeichnet und in Zusammenhang mit der Zunahme von Online-Bestellungen und den damit verbundenen individuellen Lieferungen gestellt, denn: „On the whole, 41 % of New Yorkers receive a delivery at their home at least a few times a week (New York City Department of Transportation 2018, S. 8).

Ein weiterer Grund für die vermehrte Nutzung von Lieferdiensten könnte die Autolosigkeit vieler Bewohner:innen sein, wie ein von mir geführtes Interview mit einer berufstätigen Mutter zweier Kinder nahe legt.

### *Element 7: Interviewtranskript*

Carla: People in this neighborhood are very friendly but it is a hard place to live.

Tabea: In what sense? Carla: I don't know what ... but it's expensive, it's exhausting, you're constantly moving ... if you don't have a car, you constantly walking – like it's tiring. It's just hard.

In diese geschilderte Erfahrung der physischen Anstrengung spielen auch räumliche und bauliche Elemente hinein, welche sich in diesem Teil der Stadt finden und zum Beispiel das Ziehen eines Wagens für die Einkäufe erschweren, wie die folgende von mir festgehaltene Beobachtung zeigt.

### *Element 8: Feldnotiz*

Die Straßen und Gehwege sind stellenweise in einem auffälligen Zustand, die Bodenplatten sind gesprungen. [...]. Die Sonne brennt auf den Asphalt und erwärmt ohne den Schutz von Markisen (wie weiter downtown) erbarmungslos die breiten Gehwege. Hamilton Heights ist aufgrund der Topografie körperlich anspruchsvoll, da dieser Teil der Insel Manhattans deutliche Steigungen bereithält.

### *Element 9: Interviewtranskripte*

Eine weitere Interviewpartnerin, Hayley, ist Mutter von drei Kindern. Sie lässt sich ihre Einkäufe anliefern: „I do a lot of online, yeah if I need and also I order, I mean I do shop at my bodega for things but for like, ... because we're a family of five.

Sie rechtfertigt diese Bestellungen mit dem Umfang ihres Bedarfs aufgrund der Haushaltsgröße. Ihr Zitat zeigt zudem, wie vertraut sie mit den Diskursen um Gentrifizierung und die notwendige Unterstützung von lokalen Geschäften ist. Zudem könnte das begrenzte Warenangebot in der näheren Umgebung für die individuellen Bedürfnisse und Wünsche einer heterogener werdenden Nachbarschaft, durch transnationale und Binnenmigration, zu einer Intensivierung des E-Commerce führen.

### *Element 10: Priorität des Autos*

Keine der interviewten Familien besitzt ein Auto. Doch während die Väter ihre Arbeitswege mit dem Fahrrad oder Zug bestreiten, legen die Mütter ihre täglichen Wege in wechselnder Konstellation und variierenden Verkehrsmitteln zurück, eine Beobachtung, die sich mit gendersensibler Mobilitätsforschung deckt (McGuckin/Murakami 1999).

Autobesitzerin oder nicht, das Autosystem ist nach wie vor vorherrschend:

„The car system is a way of life, an entire culture. It has redefined movement, pleasure and emotion in the contemporary world, transforming the fitness (of) landscape for all other mobility systems that have to find their place in a landscape predominantly sculpted by the car system“ (Dennis/Urry 2009, S. 59).

Gerade als Fußgängerin stellt diese *fitness of landscapes* eine Herausforderung dar, das Überqueren der Straßen kann zum Problem werden und folgt anderen Regeln als im deutschen Straßenverkehr, wie diese Beobachtung zeigt.



### *Element 11: Feldnotiz „Holding Hands“*

„Hier gehen alle über rot!“, ruft meine Tochter (3) in ihrem Buggy und ja, die Seitenstraßen des Broadways und der Amsterdam Avenue werden ständig bei Rot überquert. Kaum jemand geht zwischen den parkenden Autos hindurch über die Straße, sondern an den Ecken über die vorgesehenen Übergänge – allerdings trotz roter Ampel. Anders als in Deutschland wird Kindern hier nicht vermittelt in jedem Falle an der roten Ampel zu warten, es wird jedoch das Gehen an der Hand zur Bedingung dieses Regelbruchs gemacht. Viele Kinder, teils bis ins Teenageralter, gehen auch auf dem Bürgersteig an der Hand und somit in direkter Nähe der begleitenden Erwachsenen.“ Brüche mit dieser Norm des Handhaltens werden gegebenenfalls mit Unverständnis sanktioniert, wie der folgende Auszug aus einem meiner Elterninterviews zeigt.

### *Element 12: Interviewtranskript*

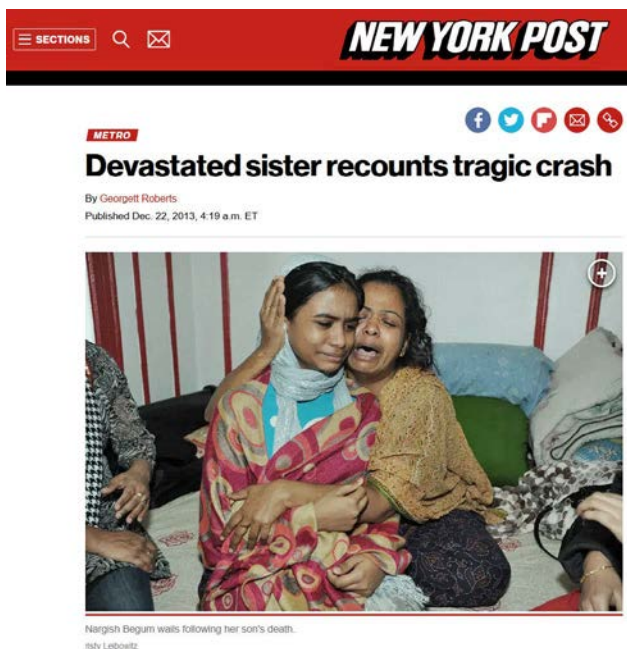
Jim beschreibt seinen Erziehungsstil als *laid back*: „Our kids are really good at stopping at a corner, we let them run ... they know where to stop and they never cross into the street. But sometimes people get very nervous because we do that.“

### *Element 13: Crossing Guards*

Die Kreuzung erscheint online auch in einer Excel Tabelle des New York Police Department (NYPD). Zwei Crossing Guards werden jeweils zu Unterrichtsbeginn und -ende an dieser Kreuzung eingeteilt. Sie sind zumeist weiblich und verfügen häufig über einen niedrigen formalen Bildungsabschluss. Neben einer sicheren Anstellung und der Nähe zum Wohnort wird in den Ausschreibungen der NYPD mit einer guten Krankenversicherung geworben. Sie werden eingesetzt, um Verkehrsunfälle mit Kindern auf dem Schulweg zu vermeiden, sie sind gewissermaßen ein lebendiger Teil präventiver Verkehrsinfrastruktur. Crossing Guards werden für die Ausführung ihrer Tätigkeit mit einigen spezifischen Gegenständen ausgestattet, die neben ihrer Identifikation als offizielle Instanz (Warnweste, Mütze) auch der Kommunikation (Trillerpfeife, Kelle) mit allen Verkehrsteilnehmenden sowie dem eigenen Schutz dienen. Seit 2014 werden Crossing Guards im Rahmen von Vision Zero vermehrt dort eingesetzt, wo sich Truckroute und Schulwegplanung kreuzen. Was bedeutet Vision Zero? Dieser Fragestellung folgend, finden wir einen Endpunkt der Rückverfolgung (es kann immer nur ein vorläufiger sein) und den Notstand im Jahr 2013.

## Element 14: New York Post Article

Abb. 4: New York Post, 22. Dezember 2013.



Der später gewählte und einstige Bürgermeisterkandidat Bill De Blasio erfährt 2013 von dem Tod des 8-jährigen Jungen Noshat Nahian, der bei einem Verkehrsunfall auf dem Schulweg zu Tode kam. Das Bild, welches einen Artikel der New York Post zu dem Vorfall illustriert (Abb. 4), zeigt die Schwester (links) und die Mutter des achtjährigen Jungen. Die ältere Schwester nimmt eine wichtige Rolle in dem Unglück ein, da sie ihren Bruder auf dem Schulweg begleitete, sie ihm aber nicht helfen konnte. Zwei zentrale Aspekte des Artikels möchte ich an dieser Stelle hervorheben, zum einen das Foto mit der Bildunterschrift „Nargish Begum wails following her son's death“, welches dezidiert die genderspezifische Form der Trauer einer Mutter über den Tod ihres Kindes zeigt. Das Verb (to) wail kann hierbei jammern, beklagen, trauern, weinen, schreien und wehklagen bedeuten. Der Tod eines Kindes durch Unfall oder Verbrechen nimmt in der US-amerikanischen Gesellschaft eine besondere Stellung ein. Mit Bezug auf die ‚natürliche‘ Generationenfolge wird dem Tod des eigenen Kindes vor allem im Kindesalter eine spezifische und gleichzeitig universale, über Herkunftsgrenzen hinausreichende Dramatik beigegeben. Zum anderen endet der Artikel mit zwei Forderungen, den Fahrer zu bestrafen und Crossing Guards einzusetzen: „I want a school guard there so this doesn't happen to any other parent.“ Interessant ist

bei diesem Medienbericht der vorgenommene Perspektivwechsel: Die Mutter, nicht das getötete Kind, wird in den Fokus der Empathie der Lesenden gestellt. Wie unterschiedlich die Berichterstattung sein kann, zeigt der Artikel zu dem ebenfalls tödlich verunglückten Jungen Cooper Stock nur wenige Wochen später.

Abb. 5: The New York Times, 11. Januar 2014.

**The New York Times**

---


## **9-Year-Old Killed by Taxi Was 'Spirited' and 'Wise'**

By Michael Schwirtz  
Jan. 11, 2014

---

[Share full article](#) [↗](#) [🔖](#)

---



Cooper Stock

A 9-year-old boy who was one of [two people struck and killed](#) by separate vehicles on the Upper West Side on Friday night was

In der New York Times wird ein Foto des neunjährigen Jungen veröffentlicht, der von einem Taxifahrer überfahren wurde. Er steht in einer warmen Kapuze, wohlbehütet vor der Kälte, lächelnd vor einer Schneekulisse (siehe Abb. 5). Während der erste Artikel sich auf die weibliche Form der Trauer, die Verzweiflung, emotionales Sinnen nach Bestrafung und Forderungen nach Crossing Guards konzentriert, legt dieser Artikel ganz andere Schwerpunkte. So wird etwa lediglich von den Eltern gesprochen, nicht aber von der Mutter im Speziellen; die gesellschaftliche Rolle des Vaters als renommierter Arzt, der die männliche Elite der Stadt als Urologe behandelt, eröffnet einen anderen, sich in die Zukunft erstreckenden Verlusthorizont, der die Frage nahelegt, was aus dem Jungen hätte werden können; seine erwähnte Liebe zu dem Basketballteam der Knicks, dem

Baseballteam der Yankees und zu klassischem Rock 'n' Roll dienen als Identifikationsanker und zeichnen ihn trotz seines hohen sozio-ökonomischen Status als ‚ganz normalen‘ New Yorker Jungen aus.

#### *Element 15: Vision Zero*

Diese beiden Artikel eröffnen den Blick auf zwei gegensätzliche Perspektiven auf den Verlust eines Kindes: eine zentral auf die Vergangenheit und eine vorwiegend auf die Zukunft gerichtete. Sie beide zeigen dabei Eltern als hilflos und vulnerabel, unabhängig von ihrem sozialen Status und ihrem Geschlecht. Sie zeichnen das Problem somit als eines, das alle New Yorker:innen gleichermaßen betrifft, unabhängig von ihrem Wohnort und sozioökonomischen Status. Eben diese scheinbare Universalität der Bedrohung ebnet den Weg für die umfassenden verkehrspolitischen Strategien, die unter dem Dach von Vision Zero von dem damaligen Oberbürgermeister Bill de Blasio gleich nach seinem Amtsantritt 2014 in New York City umgesetzt werden und die neben den Crossing Guards auch Überwachungskameras, Geschwindigkeitsbegrenzungen, Umbaumaßnahmen und Reformen in der Strafverfolgung von Verkehrsdelikten bedeuten.

„Vision Zero seeks to eliminate all deaths from traffic crashes regardless of whether on foot, bicycle, or inside a motor vehicle. [...] [A]nd recommends actions to address the borough’s specific challenges to pedestrian safety“ (New York City Department of Transportation 2018, S. 37).

Die Allgemeingültigkeit der Bedrohung, als Kind angefahren zu werden bzw. ein Kind durch einen Verkehrsunfall zu verlieren, birgt neben dem Potenzial als Fundament einer gemeinsamen Vision auch das Risiko, relevante Unterscheidungsmerkmale zu verschleiern, etwa inwieweit diese Bedrohung im Zusammenhang mit städtebaulichen Entscheidungen, Segregation oder sozio-ökonomischen Ressourcen steht.

#### *Element 16: Statistiken zur Mobilität von Kindern*

Werfen wir nun einen Blick in die Mobilitätsforschung, denn während 1969 trotz zahlreicher Unfälle noch 49 % der Kinder zwischen fünf und vierzehn Jahren ihren Schulweg in den USA aktiv zurücklegen, also zu Fuß oder mit dem Fahrrad, trifft dies 2009 nur noch auf 13 % der Kinder zu (Rothman et al. 2018, S. 314). Zudem korreliert die Präsenz von Crossing Guards positiv mit der Sicherheit im Straßenverkehr von Kindern, die zu Fuß gehen (Larouche et al. 2018). So kam in New York City im Jahr 2017 nur ein einziges Kind, das zu Fuß unterwegs war, bei einem Verkehrsunfall ums Leben:

„A Single Fatality Among School-Aged Pedestrian Children (aged 5–17): No family should ever have to feel the tragic loss of a child from a traffic crash. [...] The previous five years had seen an average of 7 schoolchildren killed per year. As recently as 2004, 17 children were killed“ (New York City Police Department 2018, o. S.).

Abb. 6: The New York Times Magazine, Cover der Ausgabe vom 16. Dezember 2022.



### Element 17: Cover New York Times Magazine

Im Jahr 2022 erfüllen die Zahlen von im Verkehr zu Tode gekommenen Kindern und Jugendlichen noch eine weitere Funktion in der öffentlichen Debatte um Risiken. Sie fungieren eine als Gegenpol zu einer anderen Ursache in dieser Altersphase, der neuen „leading cause of death“, wie die New York Times berichtet, dem Tod durch Schusswaffen. Die Zahl der durch Schusswaffen getöteten Kinder (unter 19 Jahren) in den USA war 2022 erstmalig höher als die Zahl der Verkehrstoten (Lee et al. 2022).

## 5 Dispositive für die empirische Kindheitsforschung – wofür sie sich besonders eignen

Anhand der vorangegangenen Darstellung habe ich gezeigt, wie ein Dispositiv für die empirische Kindheitsforschung entwickelt und dargestellt werden kann. Ein exemplarischer Fund dieses von mir rekonstruierten Stranges mit Blick auf die Mobilität von Kindern ist die Entdeckung des engen Zusammenhangs zwischen Onlinebestellungen, Lieferungen und dem daraus resultierenden Verkehrsaufkommen. Dieses relationale Beziehungsgefüge könnte Ansatzpunkte

für eine andere Form der Verkehrsberuhigung evozieren, etwa dass weniger oder gebündelte Bestellungen geliefert würden. Diese Taktik könnte mit Strategien nachhaltigen Konsums einhergehen. Jene Zusammenhänge wären ohne einen dispositivanalytischen Zugang nicht unmittelbar auf der Forschungsagenda erschienen. Mit Dispositiven wird der Fokus auf die Alltäglichkeit von Phänomenen, ihre historische Entwicklung und daraus resultierenden Kontinuitäten gelegt, und so Forschende davor bewahrt, etwas als überraschend zu sehen oder isoliert in seiner Singularität zu interpretieren. Gleichzeitig ermöglichen sie, dass etwas scheinbar Selbstverständliches weitaus weniger selbstverständlich, sondern nur in seiner Historizität und Kontingenz erfahrbar wird.

Widmen wir uns nochmal den dargestellten Elementen und einer möglichen Bezeichnung für diesen strategischen Komplex, die erfasst, welches Ziel verfolgt wird (ohne sagen zu müssen von wem). Der Tod des Jungen 2013, DeBlasios Wahlkampf, das mediale Interesse, die politische Instrumentalisierung, der Beginn von Vision Zero 2014 sowie der Einsatz von Crossing Guards zeichnen den Notstand und darauffolgende immanente Aktionen anschaulich nach. Das tote Kind wird in seiner Spezifität als unschuldiges Opfer Teil einer Legitimationsstrategie, die wiederum ‚alle‘ durch Vision Zero vor Verkehrsunfällen schützen soll, ohne auf spezifische Belange von Kindern einzugehen. Als strategisches Ziel ließe sich hier *Schutz vor dem Verkehrstod* formulieren. Auch die familiäre Taktik des Handhaltens kann dieser Ausrichtung zugeordnet werden. Eine Gegenbewegung zu dieser Norm zeigt sich etwa im Erziehungsstil der *laid back parents*.

Das Erhöhen der Verkehrssicherheit wird allerdings nicht durch ein generelles Anpassen der Infrastruktur an die Bedürfnisse von Kindern umgesetzt, sondern durch ein ‚Dazwischenschalten‘ erwachsener Verantwortungsträger:innen gelöst – in Form einer haltenden Hand oder als Crossing Guards. Zudem werden Kinder vorrangig auf dem Schulweg geschützt und hiermit auf die soziale Position der Schüler:in in der Verkehrsplanung, gesellschaftlichen Wahrnehmung und Politik reduziert. Freizeit und ihre Räume werden ausgespart, was sich mit der Forschung über die Zunahme spezifischer Kinderräume (Spielplätzen, Freizeit- und Bildungsinstitutionen) deckt. Radikaler formuliert ließe sich jenseits der Schutzfunktion auch folgendes strategisches Ziel formulieren: *Exklusion unbegleiteter Kinder aus dem Straßenraum*. Was zunächst absurd klingt, könnte sich als belastbar erweisen, denn trotz der mobilitätsfördernden Intentionen einiger Taktiken und Strategien kann durch diese Maßnahmen auch Gegenläufiges in Gang gesetzt werden: ein Kind an der Hand schaut nicht selbst, der/die Fahrer:in im Auto nimmt nur Rücksicht, wenn eine Crossing Guard vor Ort ist oder das Mädchen nimmt die Kreuzung gerade aufgrund der Lotsin als besonders gefährlich und angsteinflößend wahr. Dieser Strang weist bereits eine lange Tradition auf und eine Ablösung des eng verknüpften hegemonialen Automobildispositivs ist nur kleinteilig in Sicht. Foucaults Idee, welche er als Überdeterminierung bezeichnet, geht auch davon aus, dass einzelne Elemente ihre

strategischen Ausrichtung verändern können. Ein solcher Funktionswandel lässt sich z. B. beobachten, wenn die Figur des verkehrstoten Kindes zur *natürlichen* Vergleichsgröße wird, um die Absurdität der steigenden Zahl von Opfern durch Schusswaffen zu untermauern, was wiederum dazu führen könnte, zukünftige Maßnahmen zur Verkehrssicherheit hintenanzustellen. Die Dispositivanalyse wird bislang wenig in der empirischen Kindheitsforschung genutzt, obwohl es theoretische und methodologische Argumente gibt, welche ihre gute Passung für dieses Feld nahelegen. Nicht zuletzt kann die Heterogenität und Pluralität der Lebenswelten von Kindern und ihre räumliche und historische Spezifität im Dispositiv abgebildet werden und vergleichend über gängige Analyseebenen und -grenzen hinweg analysiert werden. Jede theoriegeleitete Perspektive hat ihren Fokus, schwächere Ränder und dunkle Bereiche, die nicht sichtbar sind. Das Dispositiv macht weitverzweigte und tiefreichende Zusammenhänge gesellschaftlicher Phänomene analysierbar. Ausgespart bleiben in diesem Beitrag die individuelle Erfahrung und die persönliche Bedeutung von Mobilität für Kinder. Diesem wichtigen Aspekt widme ich mich mithilfe von Miniaturen inspiriert von Walter Benjamin (2020). Wie gut das Dispositivkonzept sich zu einem Zusammenspiel mit anders gelagerten Perspektiven eignet, kann ihm hierbei ebenfalls als Qualität zugeschrieben werden.

## Literaturverzeichnis

- Alberth, Lars/Jörges, Heidi (2008): Naturalisierung und Verortung als Dispositive moderner Kindheit. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 2702–2708.
- Andresen, Sabine (2004): Kindheit als Dispositiv. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 158–175.
- Benjamin, Walter (2020): Berliner Kindheit um 1900. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Burmeister, Christoph T. (2020): Noch einmal: Kindheit als Dispositiv. In: Bollig, Sabine/Alberth, Lars/Schindler, Larissa (Hrsg.) (2020): Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume. Wiesbaden: Springer VS. S. 49–69.
- Burmeister, Christoph T. (2021): Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Christensen, Pia/James, Allison (Hrsg.) (2017): Research with Children. Perspectives and Practices. Third edition. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cresswell, Tim (2006): On the Move. Mobility in the Modern Western World. London und New York: Routledge.
- Deleuze, Gilles (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Ewald, François/Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 153–162.
- Dennis, Kingsley/Urry, John (2009): After the car. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Ergler, Christina R. (2020): The Power of Place in Play. A Bourdieusian Analysis of Auckland Children's Seasonal Play Practices. Bielefeld: Transcript.

- Foucault, Michel (1967/2001): Worte und Bilder. In: Defert, Daniel/Bischoff, Michael (Hrsg.): Dits et écrits. Schriften I: 1954–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 794–797.
- Foucault, Michel (1977/1986): Der Wille zum Wissen (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003): Das Spiel des Michel Foucault. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Dits et Ecrits. Schriften III: 1976–1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 391–429.
- Foucault, Michel (2005): Gespräch mit Ducio Trombadori [1980, Nr. 281], In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Dits et Ecrits. Schriften IV: 1980–1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 51–119.
- Jäger, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller Reiner (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 83–114.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Eine Grundlegung (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Samuel (2019): Fotografische Annäherungen an Kindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kullman, Kim (2012): Experiments with Moving Children and Digital Cameras. In: Children's Geographies 10, H. 1, S. 1–16.
- Kusenbach, Margarethe (2016): The Go-Along Method. In: Schwanhäuser, Anja (Hrsg.): Sensing the city. A companion to urban anthropology. Basel: Birkhäuser. S. 154–158.
- Larouche, Richard/Mammen, George/Rowe, David A./Faulkner, Guy (2018): Effectiveness of Active School Transport Interventions: a Systematic Review and Update. In: BMC Public Health 18, H. 1, S. 206. DOI 10.1186/s12889-017-5005-1.
- Lee, Lois K./Douglas, Katherine/Hemenway, David (2022): Crossing Lines – A Change in the Leading Cause of Death among U. S. Children. In: The New England journal of medicine 386, H. 16, S. 1485–1487.
- Manderscheid, Katharina (2014): The Movement Problem, the Car and Future Mobility Regimes: Automobility as Dispositif and Mode of Regulation. In: Mobilities 9, H. 4, S. 604–626.
- Manderscheid, Katharina (2022): Soziologie der Mobilität. Bielefeld, Stuttgart: Transcript.
- McGuckin, Nancy/Murakami, Elaine (1999): Examining Trip-Chaining Behavior: Comparison of Travel by Men and Women. In: Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board 1693, H. 1, S. 79–85.
- Nansen, Bjorn/Gibbs, Lisa/MacDougall, Colin/Vetere, Frank/Ross, Nicola J./McKendrick, John (2015): Children's interdependent mobility: compositions, collaborations and compromises. In: Children's Geographies 13, H. 4, S. 467–481.
- New York City Department of Transportation (2010): „The New York City Pedestrian Safety Study & Action Plan. August 2010“. [www.nyc.gov/html/dot/downloads/pdf/nyc\\_ped\\_safety\\_study\\_action\\_plan.pdf](http://www.nyc.gov/html/dot/downloads/pdf/nyc_ped_safety_study_action_plan.pdf) (Abfrage: 19.01.2024).
- New York City Department of Transportation (2018): „New York City Mobility Report. June 2018“. [www.nyc.gov/html/dot/downloads/pdf/mobility-report-2018-print.pdf](http://www.nyc.gov/html/dot/downloads/pdf/mobility-report-2018-print.pdf) (Abfrage: 19.01.2024).
- New York City Department of Transportation. (o.J.): „Truck NYC. beta.“ DOT. [www.nyc.gov/html/dot/html/motorist/trucks.shtml#map](http://www.nyc.gov/html/dot/html/motorist/trucks.shtml#map) (Abfrage: 19.01.2024).
- New York City Police Department (2017): „Vision Zero: Mayor de Blasio Announces Pedestrian Fatalities Dropped 32 % Last Year, Making 2017 Safest Year on Record“. [www.nyc.gov/site/nypd/news/pr0108/vision-zero-mayor-de-blasio-pedestrian-fatalities-dropped-32-last-year-making-2017](http://www.nyc.gov/site/nypd/news/pr0108/vision-zero-mayor-de-blasio-pedestrian-fatalities-dropped-32-last-year-making-2017) (Abfrage: 19.01.2024).
- Panofsky, Erwin (1939): Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the Renaissance. New York: Oxford University Press.
- Raffnsøe, Sverre/Gudmand-Høyer, Marius/Thaning, Morten S. (2014): What is a Dispositive? Foucault's Historical Mappings of the Networks of Social Reality. Frederiksberg: Copenhagen Business School [wp].
- Rieger-Ladich, Markus (2010): Postschalter und Dreiräder: Zur materiellen Dimension von Subjektivierungspraktiken. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Brill Schöningh. S. 189–211.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Johannes/Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Wiesbaden: Springer VS. S. 41–58.



- Rothman, Linda/Macpherson, Alison K./Ross, Timothy/Buliung, Ron N. (2018): The decline in active school transportation (AST): A systematic review of the factors related to AST and changes in school transport over time in North America. In: *Preventive medicine* H. 111, S. 314–322.
- Spyrou, Spyros (2018): *Disclosing Childhoods. Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Siegel, Steffen (2021): *Kunst- und Bildwissenschaften*. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich J. (Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (2., akt. u. erw. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. S. 495–498.
- van Dyk, Silke (2010): Verknüpfte Welten oder Foucault meets Latour. Zum Dispositiv als Assoziation. In: Feustel, Robert/Schochow, Maximilian (Hrsg.): *Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse*. Bielefeld: Transcript. S. 169–196.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: Transcript. S. 121–144.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). DOI: 10.17169/fqs-8.2.253

# Kindheit, Alltagsleben und Politik

Carsten Schröder und Nikias Obitz

## 1 Einleitung

In unserem Beitrag gehen wir davon aus, dass Kindheit in ganz alltäglichen Praktiken hervorgebracht wird – in familialen Lebenszusammenhängen, im Spiel, auf der Straße, in der Schule und Kindertageseinrichtungen, in Freundschaftsbeziehungen. Kindheit konstituiert sich im Alltagsleben und lässt sich nicht nur als eine private Angelegenheit verstehen, sondern ist eben auch beeinflusst durch gesellschaftliche Bedingungen, in denen der Vermittlungszusammenhang von Individuum und Gesellschaft durch Ambivalenzen geprägt ist (Bargetz 2016, S. 26). Vor diesem Hintergrund möchten wir aufzeigen, dass das Alltagsleben von Kindern einerseits gerahmt ist durch politische Regulationsprozesse. Kinder sind in dieser Hinsicht Adressat:innen von Politik und staatlichem Handeln, sodass Kindheit ein Produkt politischer Verhältnisse darstellt. Andererseits möchten wir erörtern, dass Kinder innerhalb des Vollzugs ihres Alltagslebens selbst politische Akteure sind. Entlang dieser Überlegungen argumentieren wir, dass das Politische der Kindheit vom Alltagsleben aus gedacht werden muss. Wir beziehen uns hierfür auf die kritische Alltagstheorie, da wir davon ausgehen, dass das Politische konflikthaft strukturiert ist und die damit in Verbindung stehenden Ambivalenzen sich durch eine analytische Perspektive auf das Alltagsleben sichtbar machen lassen. Wir fragen daher in unserem Beitrag danach, wie das Politische der Kindheit in das Alltagsleben eingebettet ist.

Dafür werden wir uns in einem ersten Zugang mit den Grundzügen der kritischen Alltagstheorie beschäftigen (Abschnitt 2). Darauf aufbauend stellen wir dar, wie das Politische der Kindheit vom Alltagsleben aus gedacht werden kann (Abschnitt 3), um dann zu diskutieren, inwiefern Kindheit das Produkt von Politik ist und wie in diesem Zusammenhang Kinder als politische Akteure zu verstehen sind (Abschnitt 4). In den abschließenden Bemerkungen fassen wir die zentralen Gesichtspunkte unseres Beitrags noch einmal zusammen (Abschnitt 5).

## 2 Kritische Alltagstheorie zwischen Gesellschaft, Subjekt und Macht

In diesem Abschnitt werden insbesondere Henri Lefebvre als auch Agnes Heller rezipiert, die in ihren Publikationen Kristallisationspunkte einer kritischen Alltagstheorie entworfen haben. Zum einen eignen sich die Überlegungen der benannten Autor:innen dafür, das Politische des Alltags sichtbar zu machen und zum anderen verfolgen wir damit das Ziel, uns einen Ausgangspunkt zu erarbeiten, um vom Alltagsleben ausgehend auf das Politische der Kindheit zu blicken. Wir verbinden damit die *These, dass sich im Vollzug des alltäglichen Lebens gesellschaftliche Reproduktionsverhältnisse ausdrücken*. Das bedeutet, dass die Art, wie Menschen ihren Alltag leben, etwas darüber aussagt, wie das gesellschaftliche Zusammenleben organisiert und strukturiert ist. Darin ist ein vermittelnder Bezug enthalten, der auf der Subjektebene die konkreten Beziehungen (wie Partnerschaft, Freunde, familiäre Beziehungen, Arbeitskolleg:innen, Nachbarschaft etc.) und auf der Ebene von Gesellschaft jene Aspekte betont (wie Religion, Politik, Ökonomie, Bildung, Berufsqualifikation), die sich im Vollzug des Alltags verwirklichen (Lefebvre 1977c, S. 155).

Henri Lefebvre beschreibt es als ein schwieriges Unterfangen, den Anfangs- und Endpunkt des Alltagslebens zu bestimmen. Der Alltag ist einerseits unkonkret, da er sich überall dort Ausdruck verschafft, wo das Subjekt sich innerhalb der gesellschaftlichen Produktionsfelder bewegt – Schule, Arbeit, Freizeit, Arbeitsplatz, Vereine, Familie etc. Der Alltag ist andererseits konkret in dem Erleben und Handeln. Er vollzieht sich in den konkreten Tätigkeiten des Subjekts (Lefebvre 1977a, S. 53). Für Lefebvre ist „das Alltagsleben der Ort, in dem und ausgehend von dem die wirklichen *Kreationen* vollbracht werden, jene, die *das* Menschliche und im Laufe ihrer Vermenschlichung *die* Menschen produzieren: *die Taten und Werke*“ (1977a, S. 52; H. i. O.). Mit den Kreationen beschreibt er nicht nur die Tätigkeiten des Subjekts, sondern die sich darin verwirklichende *Poiesis*, mit der er ein *selbstschöpferisches Handeln* beschreibt (Lefebvre 1977a, S. 72; S. 149)<sup>1</sup>. Die *Poiesis* verwirklicht sich im Spiel, in der Arbeit, im geselligen Beisammensein, im Schreiben etc. und spiegelt *einen Akt wider, in dem das Subjekt sich – im Zusammenwirken mit anderen – selbst hervorbringt* (ebd., S. 226). In dieser Logik ist das Subjekt in seinem alltäglichen Leben der Produzent seiner selbst. Et vice versa konstituieren sich innerhalb der gesellschaftlichen Reproduktionsverhältnisse ebenso Bedingungen der individuellen Reproduktion. In diesem Zusammenhang geht Heller – ähnlich wie Lefebvre – von der These aus, dass sich im Alltagsleben das Gesellschaftliche reproduziere.

---

1 Hiernach gewinnt der Mensch sich selbst durch sich selbst und im Zusammenwirken mit anderen in seinen im Alltagsleben vollzogenen Tätigkeiten (Lefebvre 1977a, S. 103).

„Um die Gesellschaft reproduzieren zu können, ist es notwendig, daß die einzelnen Menschen sich selbst als einzelne Menschen reproduzieren. Das Alltagsleben ist die Gesamtheit der Tätigkeiten der Individuen zu ihrer Reproduktion, welche jeweils die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Reproduktion schaffen“ (Heller 1978, S. 24).

Heller betont damit, dass der Alltag sich als eine Praxis realisiert, in dem das Handeln des Subjekts nicht nur auf die individuelle Gestalt des Alltagslebens verweist, sondern ebenso eine Voraussetzung für gesellschaftliche Produktionsverhältnisse darstellt. Das Subjekt steht in einer Beziehung zur sozialen und dinglichen Welt. In der Aneignung dieser formt das Subjekt sich selbst als Subjekt und gleichzeitig wird es durch die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse (Schule, Jugendhilfe, Arbeitsstelle, Freizeit) geformt (ebd., S. 29). Die Nutzung von Smartphones, die Mobilität im Verkehrssystem, das Kaufen von Lebensmitteln, Besuch der Schule/Hochschule, Lohnarbeit als Existenzsicherung, die Erziehung und Versorgung von Kindern oder Eltern, vermitteln dann nicht nur ein Bild vom individuellen Alltagsleben, sondern ebenso von der gesellschaftlichen Reproduktion. In diesem Sinne konstituiert sich Subjektivität in dem Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft. Lefebvre versteht entlang dieser Überlegungen unter Alltag die „Gesamtheit von Verhältnissen [...], die aus dem Menschlichen – und aus jedem menschlichen Wesen – ein Ganzes macht“ (Lefebvre 1977c, S. 104). Das Alltagsleben markiert demnach eine *Dialektik, die sich sowohl in dem Handeln des Subjekts als auch gleichzeitig innerhalb der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse realisiert*. In dieser Hinsicht eignet sich das Subjekt seinen Alltag an und stellt eine Voraussetzung wie Bedingung für die auf das Subjekt als auch Gesellschaft bezogene Produktion dar:

„Er [gemeint ist der Mensch; d. A.] wird in konkrete Gesellschaftsverhältnisse, in konkrete Anforderungssysteme, in konkrete Institutionen hineingeboren. Vor allem muß er lernen, die Dinge zu ‚gebrauchen‘, er muß sich die Umgangs- und Anforderungssysteme aneignen, d. h. sich derart und so erhalten, wie dies zu einer bestimmten Zeit, in einer gegebenen gesellschaftlichen Schicht notwendig und möglich ist“ (Heller 1978, S. 26).

Durch das Hineinwachsen in die Gesellschaft ist das Subjekt gezwungen sich mit der Welt, in der es hineingeboren wird, auseinanderzusetzen. In den westlich-kapitalistischen Alltagswelten müssen Menschen wissen, wie sie sich im Straßenverkehr verhalten, wie sie in Supermärkten einkaufen gehen, um sich mit Nahrung zu versorgen oder Geschäfte aufsuchen, um sich einkleiden zu können. Dies hat zweierlei Konsequenzen: Zum einen eignet sich ein Mensch auf der Grundlage seines Handelns eine Biografie an, die komplexe Erfahrungen und Identitäten umfasst. Er eignet sich dadurch Handlungsstrategien an, die als Voraussetzung

für die Teilhabe an dieser Welt verstanden werden müssen. Zum anderen werden innerhalb dieser Aneignungsprozesse nicht nur die gesellschaftliche Infrastruktur genutzt, sondern im Prozess der Nutzung auch reproduziert.

Dass die Prozesse der Aneignung widersprüchlich und ambivalent sind und darin ein Bezug auf Macht und Entfremdung eingebettet ist, soll nun im Folgenden aufgezeigt werden: Lefebvre (1977c) versteht zwar das Alltagsleben als Möglichkeitsbedingung für die Subjektkonstitution aller, jedoch sieht er auch die in den gesellschaftlichen Bedingungen eingebetteten Macht- und Herrschaftsverhältnisse, sodass das *Subjekt nicht nur Produzent seiner Selbst, sondern auch das Produkt von Gesellschaft* ist (ebd., S. 102). Er sieht darin eine Widersprüchlichkeit, an der auch die Kritik des Alltagslebens ansetzt und sich an dem von Marx und Engels geprägten Dialektik von Schein und Wirklichkeit orientiert.

Die Kritik des Alltagslebens richtet sich auf das

„Studium der Distanz, zwischen dem, was die Menschen sind, und dem, was sie zu sein glauben, der Differenz zwischen ihrem Leben und ihrem Denken. Sie [die Kritik des Alltagslebens; d. A.] nimmt den Begriff der Mystifikation wieder auf“ (Lefebvre 1977c, S. 151).

Ausgangspunkt sind die bei Marx und Engels beschriebenen Mechanismen der kapitalistischen Produktion und der Ausbeutung menschlicher Natur, der keine Grenzen gesetzt sind, denn der Kapitalismus kennt das Menschliche nicht, da die kapitalförmige Rationalität auf ökonomischen Wachstum (Kapitalakkumulation) gerichtet ist, die über den Menschen – in der Gestalt der Arbeiter:innen – als Material für die Produktion von Mehrwert verfügt und ihn entlang warenproduzierender Tauschwertprozesse seiner menschlichen Subjektivität entkleidet (MEW 23, S. 51 ff.). Die Verausgabung des Menschen für das Kapital ist eine ihm selbst auferlegte Kette, in der sich die kapitalistischen Herrschaftsformationen in Mystifikation hüllen, die den Menschen als Gattungswesen umgreifen und sein Bewusstsein in trüben Gewässern umherschweifen lässt – in der Entfremdung des Menschen von sich selbst (Heydorn 1980, S. 97). Entfremdung basiert zum einen auf Entäußerung, Fremdbestimmung und Verdinglichung der Subjekte durch die ihnen äußerlich auferlegten Sachzwänge innerhalb gesellschaftlicher Produktionsverhältnisse, die zum anderen durch die Subjekte, die gleichzeitig an diesen Verhältnissen leiden, selbst von ihnen hervorgebracht werden (MEW 40, S. 521 ff.).

„Solange die ‚in Gesellschaft produzierenden Individuen‘ ihre gesellschaftlichen Verhältnisse gesellschaftlich bewusstlos und naturwüchsig hervorbringen, werden ihnen diese als ihnen fremde Gegebenheiten erscheinen und sie aufgrund ihrer Sachgesetzlichkeiten beherrschen und fremdbestimmen“ (Schmied-Kowarzik 2019, S. 85).

In diesem Sinne bringt der Kapitalismus ein entfremdendes Potenzial hervor, in dem „nicht mehr durch die Sache, sondern durch den Blick auf die Sache, nicht mehr allein durch das Reale, sondern durch das Bildnis des Realen, nicht mehr bloß durch die subjektiven Illusionen über die Objektivität, sondern durch die Subjektivität selbst“ (Lefebvre 1975, S. 68) erzeugt wird.

In dieser Logik gesprochen ist das Alltagsleben durch eine Dialektik gekennzeichnet, die sich zwischen „Repetition und Kreation“ (Lefebvre 1977b, S. 70) bewegt<sup>2</sup>. Wir möchten darauf verweisen, dass die Repetition im Alltagsleben sowohl einen entfremdenden als auch kreativen Charakter umfasst. Wenngleich Lefebvre in der Repetition – im Kontext einer kapitalistischen Produktionsweise – ein destruktives, weil entfremdendes Potenzial, sieht, so betrachtet er den Alltag gleichzeitig als „Ort, in dem [...] die wirklichen Kreationen vollbracht werden“ (Lefebvre 1977a, S. 52). Der sich vollziehende Alltag verwirklicht sich als Praxis, die sowohl Kontinuitäten als auch Diskontinuitäten, Gewissheiten als auch Ungewissheiten beinhalten, sodass Repetition und Kreation im wahrsten Sinne des Wortes aufeinanderprallen. In der Konsequenz gedacht ist der Vollzug des Alltagslebens dadurch von Ambivalenzen geprägt. Einerseits sind die Wiederholungen im täglichen Leben unabdingbar, denn man muss essen, trinken, sich kleiden, morgens aufstehen, zur Schule oder Arbeit gehen, den Haushalt erledigen, sich duschen, Zähne putzen usw. (Lefebvre 1977c, S. 76). Die menschlichen Bedürfnisse fallen hierdurch in „die Herrschaft der Notwendigkeit“ (ebd.). Sie bedingen eine *bewusstlose Routine, die das Subjekt beherrscht, in dem das Alltagsleben fade und geschmacklos in Erscheinung tritt*. Sie ist *ebenso eine Notwendigkeit, denn ohne Routinen, die Gewissheiten, Sicherheiten und Orientierung geben, wäre das tägliche Leben nicht denkbar*. Demgegenüber besteht für Lefebvre darin ebenso die Möglichkeit, dass

„jedes menschliche Bedürfnis, verstanden als menschliche Beziehung zur ‚Welt‘, eine Macht werden [kann], das heißt eine Freiheit, eine Quelle von Freude und Glück. Aber man muß die Bedürfnisse der Herrschaft der blinden Notwendigkeit entreißen oder wenigstens den Einfluß dieses Bereichs zunehmend eindämmen“ (Lefebvre 1977c, S. 176).

In dem sich wiederholenden Alltag kann die Routine ebenso produktiv und insofern schöpferisch sein. Die Reproduktion des Alltagslebens in und durch die Repetition schafft Bedingungen, „in denen die Objekte oder Werke produzierenden Tätigkeiten sich selbst re-produzieren, wieder-beginnen, ihre konstitutiven Beziehungen wieder-aufnehmen, oder sich im Gegenteil durch graduelle Modifizierungen oder Sprünge ändern“ (Lefebvre 1972, S. 32).

---

2 Wenn hier von Dialektik die Rede ist, beschreibt dies die inhaltliche Durchdringung einer begrifflichen Bedeutung durch die Negation (Lefebvre 1967, S. 23).

### 3 Vom Alltagsleben aus das Politische der Kindheit denken

Die Alltagstheorie ist für das Nachdenken über das Politische der Kindheit deswegen relevant, da zum einen jedes Kind einen Alltag hat und zum anderen im Vollzug des alltäglichen Lebens die gesellschaftlichen Produktionsweisen hervorgebracht werden. Die neueren Arbeiten zur kritischen Alltagstheorie, sowohl aus politwissenschaftlicher als auch sozialpädagogischer Perspektive, nehmen jedoch nur randständig eine Notiz von der Kindheit (siehe Bargetz 2021; Bareis/Kessl 2021; May 2017). So sind die darin eingelassenen Theoriesystematiken und Analysen ausgerichtet an einer Vorstellung des menschlichen Gattungswesens, das als erwachsenenzentriert gelten kann. Vor diesem Hintergrund *leisten die folgenden Überlegungen einen Beitrag, um die Perspektivierungen aus einer kindheitssoziologischen Perspektive zu erweitern. Die kritische Alltagstheorie dient als ein Analyseinstrument, um das Politische der Kindheit sichtbar(er) zu machen.*

Frigga Haug bezeichnet das Alltagsleben als einen „politische[n] Kampfplatz“ (1994, S. 647). Angesprochen sind damit zum Beispiel die erlebte Unsicherheit in prekären Arbeitsverhältnissen oder rechtspopulistische wie auch nationalistische Dynamiken, die uns in Hasskommentaren auf Social Media Plattformen begegnen und sich gegen bestimmte Menschengruppen richten, bspw. Geflüchtete, Migrant:innen. Politisch ist ebenso die Frage danach, welche Ernährung im Alltagsleben als angemessen betrachtet wird, welche Energiequellen genutzt werden, um über warmes Wasser zu verfügen oder die Stromgeräte im Haushalt zu betreiben, auf welche Möglichkeiten der Mobilität zurückgegriffen werden, wie die Care-Arbeit zwischen Eltern geregelt wird etc. Die hier benannten Aspekte beinhalten Widersprüche und Konflikte in den alltäglichen Handlungsvollzügen, die gleichzeitig immer auch einen öffentlichen Charakter beinhalten, sodass das Alltagsleben zu einem Politikum wird, in dem politische Kämpfe ausgetragen werden (Haug 1994, S. 647; siehe auch Bargetz 2021, S. 30)<sup>3</sup>. Kinder sind involviert in diese konfliktiven Auseinandersetzungen. Wenn der Einsicht von Heinz Hengst gefolgt wird, dass Kinder teilhaben am gesellschaftlichen Wandel (Hengst 1981, S. 13), konstituieren sich die darin eingebetteten Vergesellschaftungsprozesse im Alltagsleben. Diese vollziehen sich in ganz konkreten Tätigkeiten (etwa während des Essens oder Anziehens, Hygiene, im Spiel, beim Sport, bei handwerklichen Betätigungen), Orten (Familie, Schule, Kindertageseinrichtungen, Vereine) und Zeiten (Schulstunden, Ferien, Geburtstage, Schlafengehen), sodass auf dieser Grundlage geschlussfolgert werden kann, dass das Alltagsleben sowohl

---

3 Auf diesen Gesichtspunkt werden wir gleich etwas näher eingehen, wenn wir uns mit dem Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit befassen.

der Ausgangs- als auch der Endpunkt ist, an dem sich die Vergesellschaftungsprozesse für Kinder – und last but not least ebenso für Erwachsene – verwirklichen (Sünker/Braches-Chyrek 2017, S. 70; siehe auch Lefebvre 1977a, S. 53 ff.).

Das Alltagsleben von Kindern ist in modernen Gesellschaften von diesem Standpunkt aus gedacht durch (sich wiederholende) unterschiedliche Tätigkeiten (Umgang mit Geld oder digitalen Medien, Essensmahlzeiten, Sport und Spiel etc.) als auch soziale Beziehungen (mit Freunden, Verwandten, Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, Lehrer:innen) und der Eingebundenheit in institutionelle Settings (Vereine, Kindertageseinrichtung, Schule, Jugendhilfe) geprägt. In den alltagstheoretischen Überlegungen wurde bereits festgehalten, dass das Subjekt sowohl Produkt als auch Produzent von Gesellschaft ist (Lefebvre 1977c, S. 102), sodass Kindheit in dieser Hinsicht eben auch durch die Kinder selbst als auch durch die Gesellschaft und ihren Institutionen hervorgebracht wird. Neben der Familie sind hier insbesondere die Kindertageseinrichtungen, Schule und Jugendhilfe zu nennen, die die Vergesellschaftungsprozesse zu systematisieren suchen, sodass sich darin eine generationale Ordnungslogik entfaltet, die charakteristisch für moderne Gesellschaften ist (Bühler-Niederberger 2019, S. 102).

In diesem Zusammenhang sind zwei Aspekte interessant: *Zum einen spiegelt sich in diesen sozialen Ordnungen ein normatives Muster zur gesellschaftlichen Produktion von Kindheit wider, die mit Erwartungen wie auch Ansprüchen an das Handeln von Kindern und deren Familien verknüpft ist* (ebd., S. 16). Diese Gesichtspunkte deuten sich in den von Leena Alanen (2012) gemachten Überlegungen zur generationalen Ordnung an und geben Aufschluss darüber, wie die gesellschaftlichen Beziehungen von Kindern strukturiert sind:

„The central idea in the notion of a generational order is that there exists in modern societies a system of a social ordering that specifically pertains to children as a social category, and circumscribes for them particular social locations from which they act, and thereby participate in on-going social life“ (ebd., S. 26).

Darin eingelassen sind Überlegungen, wie Kinder in gesellschaftlichen Diskursen als Kinder hervorgebracht werden. Kindheit ist eingebettet in einen Vergesellschaftungsmodus, der in diesem Kontext als ein Subjektformierungsprozess verstanden werden kann. Dabei ist der konkrete vorliegende Handlungsspielraum durch das Subjekt gestaltbar, jedoch gleichzeitig durch gesellschaftliche Bedeutungs- und Bedingungsbeziehungen strukturiert (Bühler-Niederberger 2019, S. 102). Die generationale Ordnung von Kindheit basiert in diesem Sinne auf der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung insgesamt und ist ein Gegenstand politischer wie gesellschaftlicher Regulationsweisen, mit dem Ziel, dass die Gesellschaft auf „selbstdisziplinierte Individuen abstellen kann“ (ebd.).



Zum anderen hat sich historisch betrachtet eine dichotome Gestalt von Privatheit und Öffentlichkeit herausgebildet, in dem die Familie sich zu einem intimen wie auch privaten (Rückzugs-)Ort für Kinder gewandelt hat, einem privaten Raum, der sowohl Liebe, Fürsorge als auch Versorgung umfasst (ebd., S. 102). Im Bereich der Öffentlichkeit verschaffen sich auf Rationalität basierende gesellschaftliche Regulationsmechanismen (Steuerungsmedien sind das Recht, Wirtschaft, Ethik) ihre Geltung, die einen ordnungsbildenden wie -stabilisierenden Charakter innehaben, sodass an das Verhalten und Handeln von Kindern Erwartungen und Anforderungen herangetragen werden. In diesen Bereich fallen gesellschaftliche Institutionen wie Kindertageseinrichtungen, Jugendhilfe als auch Schulen, die ebenso wie die Familie, ihren Teil zu einer betreuten bzw. behüteten Kindheit beitragen (ebd.). Zusammengenommen bildet sich in dieser institutionellen Infrastruktur ein Moratorium für die Entwicklung, Bildung und Erziehung von Kindern ab, welches sie gesellschaftlich zugewiesen bekommen und eine temporäre Entpflichtung von der Lohnarbeit darstellt (siehe dazu Zinnecker 2000).

Schlussfolgern lässt sich daraus, dass *das Alltagsleben keine ausschließlich private Angelegenheit darstellt* – welche alleinig in den familiären Räumen verortet wäre, sondern diese sind ebenso immer auch gesellschaftlich gerahmt und dadurch eingebunden in Öffentlichkeit und staatliches Handeln. Zum Beispiel müssen Kinder aufgrund der Schulpflicht die Schule besuchen, sodass damit die Erwartung verknüpft ist, dass die Erziehungsberechtigten den Schulbesuch der in ihrer Obhut befindlichen Kinder zu gewährleisten haben. Das hat zur Konsequenz, dass die Organisation des Alltagslebens von Kindern sich unter anderem zwischen Familie und Schule bewegt<sup>4</sup>. Das Alltagsleben ist dann nicht mehr nur privat, sondern zugleich öffentlich. Daran anschließend argumentiert Bargetz aus einer feministischen Perspektive, dass

„das vermeintlich Private nicht als Gegenstück zum Öffentlichen, sondern vielmehr als politisches Konstrukt und mithin als Aspekt von Politik zu begreifen [ist]. Dies bedeutet, Privates zum Politikum zu machen und somit den Begriff des Politischen dahingehend zu erweitern, dass Körper, Gefühle und Intimität, Geschlecht, Sexualität, Alltag sowie familiäre und freundschaftliche Beziehungen darin eingeschlossen werden“ (Bargetz 2016, S. 84).

---

4 Das Alltagsleben ist selbstredend durch weitere Dynamiken geprägt, in denen sich eine vermittelnde Ebene innerhalb der Alltagsorganisation konstituiert, wie z. B. die Freizeitgestaltung in Konflikt geraten kann mit den Ansprüchen seitens der Schule oder Kindertageseinrichtung, die im Alltagsleben ausgehandelt werden müssen.

Das Politische ist nicht ausschließlich in der Politik sowie im staatlichen Regierungshandeln begründet, sondern ebenso verortet im Handeln des Subjekts innerhalb seiner alltäglichen Handlungsvollzüge, sodass das Private zu einem Ort des Politischen wird, welcher sich bspw. auf der Straße oder auf dem Spielplatz, im Verein, in der Familie, in der Kindertageseinrichtung realisiert (ebd.).

In ihren feministischen Studien zur Alltagswelt als Problematik kann Dorothy Smith empirisch nachzeichnen, dass das Private sowie der sich darin entfaltende Alltag eine politische Gestalt innehat (1998, S. 66). Sie bezieht sich vor allem darauf, wie das Alltagsleben organisiert ist und mit welchen Ambivalenzen die Subjekte – im Fokus bei ihr stehen Frauen – in ihrem täglichen Leben konfrontiert sind (ebd., S. 67). Smith geht davon aus, dass die Organisation des Alltagslebens durch gesellschaftliche Verhältnisse geprägt werden, sodass in der Konsequenz in den alltäglichen Tätigkeiten zum Ausdruck kommt, wie diese strukturiert sind (ebd.). Wie wir uns ernähren und kleiden, wie in Familien die Beziehungen zwischen den Eltern wie auch den Kindern gelebt werden, wer welche auf die Haushaltsführung (Wäsche waschen, Essen kochen, Einkaufen etc.) bezogenen Aufgaben im familialen Alltag erledigt, welche Hobbys Kinder in ihrer Freizeit nachgehen, mit wem sie zu welchen Zeiten spielen, ist mit Fragen der Organisation des Alltagslebens verbunden, der Smith zufolge darauf verweist, *dass sich in den alltäglichen Praxen politische Verhältnisse reproduzieren* (ebd., S. 74).

„Wir betonen unsere aktive Präsenz als Handelnde und Erkennende ebenso wie unsere aktive Teilnahme an der Produktion von Verhältnissen, die den Rahmen unseres direkten Wissens und unserer Macht zur Veränderung übersteigen“ (Smith 1998, S. 75).

*Kinder produzieren in ihrem Alltag die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie selbst eingebunden sind, wie z. B. Armut, Geschlechterungleichheiten, Diskriminierung, Gewalt, Mobbing, Ableismus, Rassismus* (Bargetz 2021, S. 29). Als Akteure sind sie zwar Produzenten von Gesellschaft, reproduzieren allerdings in ihrem Handeln auch die strukturellen Machtverhältnisse innerhalb der Routinen ihres Alltagslebens. Kinder stehen in den repetitiven Zusammenhängen ihres Alltagslebens Sachgesetzlichkeiten gegenüber, die eine normalisierende Kraft entfalten und einen machtvollen Zugriff beinhalten sowie auch Einfluss darauf nehmen, wie sie in ihren alltäglichen Handlungsvollzügen handeln (müssen) (Schmied-Kowarzik 2019, S. 85). Verwiesen sei hier allerdings ebenso darauf, dass Kinder, indem sie in ihrem Handeln das Gesellschaftliche produzieren, den Sachgesetzlichkeiten gegenüber nicht absolut hilflos sind. Zwar entfalten die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse ein entfremdendes Potenzial. Allerdings ist, wenn der Alltag sich zwischen Repetition und Kreation bewegt, in den sich wiederholenden Tätigkeiten von Kindern prinzipiell die Möglichkeit von Veränderungen eingelassen (Lefebvre 1977a, S. 72; S. 149). In diesem Horizont sind z. B. die Fridays-for-Future (FFF) Proteste einzuordnen, die sich gegen die weitere

Ausbeutung der Natur richten. Sie umfassen gleichzeitig eine Form kritischer Befragungen, wie Menschen in ihrem Alltag nachhaltigere Lebensweisen integrieren können. Darin sind Dynamiken enthalten, die sowohl politisch als auch zivilgesellschaftlich dahingehend produktiv sind, dass die Demonstrationen gesellschaftliche Diskurse beeinflusst haben, demgegenüber jedoch kaum eine direkte Einflussnahme auf politische Entscheidungen erzielen konnten (Waechter/Steinmann 2023, S. 16)<sup>5</sup>. In ihrer Studie zur Selbstwirksamkeit von jungen Menschen bei Fridays-for-Future stellen Waechter und Steinmann heraus, dass politische Einflussnahme der Akteure von FFF vor allem auf der zivilgesellschaftlichen Ebene zu verorten ist (ebd.). Zum Beispiel sehen sie ihre Selbstwirksamkeit darin, dass durch ihre Proteste nicht nur das Thema ‚Klimakrise‘ in den gesellschaftlichen Diskursen sichtbarer geworden ist, sondern ebenso – vor allem in der direkten Kommunikation mit ihrem sozialen Umfeld – die Möglichkeiten klimagerechter Lebensweisen im Alltagsleben (Schule, Social Media, Peergroup etc.) ausgelotet werden (ebd., S. 12f.). Das politische Handeln der jungen Menschen findet insbesondere innerhalb der Proteste seinen Ausdruck. Die Proteste hinterfragen die Selbstverständlichkeiten alltäglicher Lebensvollzüge und brechen das Repetitive auf, um nach einer transformativen Perspektive hinsichtlich alternativer bzw. nachhaltigerer Lebensweisen zu fragen. Thematisch relevant werden dadurch zwei Gesichtspunkte: Zum einen gehören Kinder zum Adressat:innenkreis von Politik sowie staatlichen Handelns und zum anderen sind sie gleichzeitig selbst Akteure, die das Politische in ihrem alltäglichen Handeln hervorbringen und reproduzieren. Diese beiden Aspekte werden im Folgenden weiter vertieft.

#### **4 Politik als Produzent:in von Kindheit – Kinder als politische Akteure**

Entlang der Relationierung von Öffentlichkeit und Privatheit haben wir herausgestellt, dass das Alltagsleben ein Politikum darstellt und Kindheit als ein Produkt politischer Verhältnisse betrachtet werden muss sowie Kinder selbst politische Akteure innerhalb ihrer alltäglichen Handlungsvollzüge sind. Mit Bezug auf die vorangegangenen und die sich hier nun anschließenden Überlegungen gehen wir davon aus, dass Ambivalenzen in der Hervorbringung des Politischen der Kindheit prägend sind. Bargetz sieht die Aufgabe einer kritischen Theorie des

---

5 In ihrem qualitativen Interviewmaterial konnten Waechter und Steinmann nachzeichnen, dass die jungen Menschen es begrüßen, seitens der Politik in ihrem Handeln bestärkt zu werden. Demgegenüber äußern sie sich dahingehend frustriert, dass sie nur wenig direkte Einflussnahme auf politische Entscheidungen durchsetzen konnten (Waechter/Steinmann 2023, S. 11).

Alltags darin, diese Ambivalenzen herauszuarbeiten und dienen als Grundlage von Kritik (2016, S. 195). Sie bezieht sich hierbei auf Lefebvre, der damit folgende Überlegung verbindet:

„In der Ambivalenz beginnen das Problem und der entstehende Konflikt dem Bewußtsein des handelnden Individuums klar zu werden, so daß dieses, mit dem Rücken zur Wand, sich entscheiden muß (dies oder das, Liebe oder Haß, Knechtschaft oder Freiheit). Zuweilen hat es sogar schon gewählt, aber es gelingt ihm nicht, seine Option explizit und wirksam zu machen“ (Lefebvre 1977b, S. 49).

Im Fokus stehen daher nun die Ambivalenzen des Alltagslebens von Kindern. Vor diesem Hintergrund geht es darum, die alltäglichen Praxen von Kindern zu betrachten, in denen Alltag eine Form der gelebten Erfahrung darstellt und ihre Sichtweisen umfasst, mit dem Ziel, die Ambivalenzen kenntlich zu machen (Bargetz 2016, S. 195).

In einem ersten Zugang wird dargelegt, wie Kinder *als Kinder* durch Politik produziert werden. Die damit verbundenen Überlegungen zielen darauf ab, darzulegen, dass das politische System durch Adressierungslogiken, sprich, durch Gesetze und staatlichen Institutionen, Kindheit produzieren. Erstens werden an Kinder Erwartungen und Anforderungen an ihre Rolle als Kind geknüpft. Zweitens wird ihnen dadurch ein gesellschaftlicher Status zugewiesen. Für diesen Zweck wird die Dialektik zwischen Schutz und fürsorglicher Belagerung diskutiert. Wenn Bühler-Niederberger (2019, S. 102) in ihren Überlegungen zu dem Ergebnis kommt, dass eine behütete Kindheit als charakteristisch für moderne Gesellschaften gelten, so drückt sich dies in dem Blick auf das Kind als schutzbedürftiges Subjekt aus. Der Schutz von Kindern mündet in eine Kolonialisierung des Alltagslebens, wenn die Fürsorge von Erwachsenen aufgrund der körperlichen und psychischen Verletzlichkeit von Kindern in eine fürsorgliche Belagerung umschlägt. Die folgenden Darlegungen sind in der These begründet, dass Kindern dadurch die Berechtigung abgesprochen wird, politisch zu argumentieren.

Es ist nicht zu bezweifeln, dass Kinder in den gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen einem Gefährdungspotenzial ausgesetzt und sie auf den gesellschaftlichen Schutz und Fürsorge durch Erwachsene angewiesen sind. Andresen weist zurecht auf Gefährdungslagen hin, die dies verdeutlichen:

„Wenn Kinder in einem durch Krieg erschütterten Land aufwachsen, ihre Wohnung in einer anregungsarmen und durch hohes Gewaltaufkommen geprägten Nachbarschaft haben, wenn ihre alleinerziehende Mutter suchtkrank ist oder sie während eines vorübergehenden Heimaufenthaltes Opfer von Peergewalt geworden sind, sind die faktischen Lebensumstände durch soziale Unsicherheit geprägt“ (Andresen 2018, S. 377).

Die Vulnerabilität von Kindern markiert eine generationale Ordnungslogik, die eingefasst ist in institutionelle Arrangements und die die Verantwortlichkeiten von Erwachsenen für den Schutz und die Sorge von Kindern bestimmen (Bühler-Niederberger 2019, S. 70). Das Beschützen von Kindern als vulnerable Gruppe umfasst jedoch ebenso eine „potentiell paternalistische Fürsorge“ (Janssen 2020, S. 212). Sie führt in letzter Konsequenz dazu, dass Kinder aus demokratischen Prozessen ausgeschlossen und politische Handlungsräume eingeengt werden (ebd.). Verdeutlichen lässt sich dies anhand des 16. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung, der sich im Schwerpunkt mit der politischen Bildung im Kindes- und Jugendalter befasst hat. Kindern und Jugendlichen wurden im Rahmen von Workshopveranstaltungen die Möglichkeit gegeben, sich zu Themen wie Klimapolitik und Nachhaltigkeit zu äußern:

„Sie [die Kinder und Jugendlichen] fordern mehr Bildung im Bereich Nachhaltigkeit und eine Bewusstseinssteigerung für den Klimaschutz. Auffällig ist, dass in den eigens durch die Kommission durchgeführten Beteiligungsworkshops das Thema Umweltschutz keinesfalls isoliert betrachtet wurde, sondern ein größerer Zusammenhang und eine Vernetzung beispielsweise zwischen Klimaschutz, Massentierhaltung und Pestizideinsatz oder zwischen Müllproduktion und Mikroplastik im Meer hergestellt und dafür lösungsorientiertes politisches Handeln eingefordert wurde. Auch das Thema des öffentlichen Nahverkehrs, der gleichfalls für die Kinder und Jugendlichen äußerst relevant ist, wurde mit dem Klimaschutz und der Forderung nach alternativen Mobilitätskonzepten verknüpft. Zentral ist für die Perspektive der jungen Menschen, dass die infrastrukturelle Unterentwicklung des öffentlichen Nahverkehrs im ländlichen Raum und in Regionen mit mittelgroßen Städten als Beschränkung der Selbstständigkeit und persönlichen Entfaltung interpretiert werden und hier ein klares Handlungsfeld für die Politik identifiziert wird“ (BMFSFJ 2020, S. 137).

Der politische Subjektstatus von Kindern kann als prekär bezeichnet werden, da sie äußern, dass sie auf gesellschaftspolitischer Ebene in Fragen zur Nachhaltigkeit nicht über solche Möglichkeiten verfügen, um sich als Gestaltungskraft positionieren zu können, die eine direkte Einflussnahme auf politische Entscheidungen ausüben kann (Witzel/Schröder 2023; siehe auch Waechter/Steinmann 2023). Bühler-Niederberger merkt folgendes dazu an: „Die generationale Ordnung ist lückenlos, zieht sich durch alle Kontexte, an denen Kinder teilhaben dürfen, und ist auch insofern etabliert, als sie an anderen eben *nicht* teilhaben dürfen“ (2019, S. 253; Hervorhebung im Original). Kinder werden von bedeutsamen politischen Mitbestimmungsmöglichkeiten ausgeschlossen, da ihnen das – im Gegensatz zu Erwachsenen – Rationalitätsvermögen fehle (Bühler-Niederberger 2019, S. 89; siehe auch Moran-Ellis/Bandt/Sünker 2014, S. 420; Moran-Ellis/Sünker 2018, S. 288; Kaufmann 1980, S. 767). Zwar werden sie in den generationalen Ordnungszusammenhängen in die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse

eingebunden, jedoch in einer spezifischen Art und Weise durch eine von Politik und Gesellschaft geschaffene institutionelle Infrastruktur – wie Kindertagesstätten, Schulen, Jugendhilfe, Kinderschutz –, die sie von gesellschaftlichen Teilbereichen separieren (Bühler-Niederberger 2019, S. 89). Ähnlich formulieren dies auch Moran-Ellis et al.:

„There is a common assumption that children occupy a private sphere prior to entry into schooling and as such are insulated from the power and politics of the world and lack political subjectivity until they reach adolescence“ (Moran-Ellis/Bandt/Sünker 2014, S. 420).

Aus der alltagstheoretischen Perspektive sind Kinder selbst Gesellschaft produzierende Subjekte. Sie sind damit immer auch mit den Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen innerhalb ihres Alltags konfrontiert (Heller 1978, S. 29). Die Überlegungen von Moran-Ellis und Sünker deuten darauf hin, dass Kinder in ihrem Alltagsleben in das gesellschaftspolitische Geschehen involviert sind und im Prozess ihrer Vergesellschaftung ein politisches Bewusstsein im Handeln, Denken und Sprechen über Körperlichkeit, Anerkennung, Geschlecht, soziale Beziehungen sowie ebenso über Armut, Wohlstand und soziale Klassen wie auch Arbeitslosigkeit und Migration herausbilden (Moran-Ellis/Sünker 2018, S. 282; siehe auch Bargetz 2016, S. 84). Kinder entwerfen und entwickeln ein politisches Bewusstsein aus ihrem Alltagsleben heraus durch das sich-in-Beziehung-setzen mit anderen Menschen, Themen und Dingen. Sie werden zu politischen Subjekten in der Praxis durch die konkrete Bearbeitung und Auseinandersetzung von gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten und Abhängigkeitsverhältnissen, wenn sie bspw. selbst an Protesten teilnehmen, Bilder von kriegerischen Auseinandersetzungen malen, Gewaltszenen im Rollenspiel darstellen, sich zur Wehr setzen, da sie aufgrund bestimmter körperlicher oder sozialer Merkmale von anderen gehänselt werden, mit ihren Eltern wie auch anderen Kindern über Armut sprechen und sich hierzu kritisch positionieren etc. (Moran-Ellis/Bandt/Sünker 2014, S. 420). Das Alltagsleben von Kindern ist politisch!

Die Fridays-for-Future Proteste sind für eine Perspektive auf Kinder als politische Akteure deswegen interessant, da die Erwartungen der jungen Menschen an die globale wie lokale Politik im öffentlichen Diskursraum Kontroversen evozierten (siehe dazu: Waechter/Steinmann 2023). Zum einen verweisen die Proteste auf das in die Zukunft gerichtete Bedrohungsszenario für die alltäglichen Lebensvollzüge, die mit den Klimaveränderungen einhergehen und zum anderen die freitags stattfindenden Demonstrationen und das „Schule schwänzen“ als Ausdruck von politischem Widerstand und Protest. Eine in den öffentlichen Debatten in den Medien immer wieder auftauchende Kritik richtet sich auf die zuletzt benannte Kontroverse, dass die Schüler:innen freitags die Schule

schwänzen und anstatt dessen demonstrieren gehen, um sich politisch für den Klimaschutz zu engagieren. So äußert der bayerische Kultusminister in einem Interview mit dem Deutschlandfunk Folgendes:

„[...] ich freue mich, dass sich Schülerinnen und Schüler politisch engagieren, aber bitte nicht während der Unterrichtszeit dem Unterricht fernbleiben und auf Demonstrationen gehen – das kann man auch außerhalb der Unterrichtszeit machen –, und habe [...] auf die einschlägigen Rechtsvorschriften verwiesen, die dann die Schulleiterinnen und Schulleiter zur Verfügung haben“ (Deutschlandfunk 2019).

Die jungen Menschen werden in diesem Interviewzitat zwar als politische Akteure gerahmt, gleichzeitig wird die Verbindlichkeit des Schulbesuchs betont, die mittels der Anwendung von Rechtsvorschriften seitens der Schulleitungen durchgesetzt werden sollen. Das Statement des Kultusministers steht stellvertretend für eine Positionierung in der gesellschaftlichen Debatte zu den Fridays-for-Future Protesten, die im Kern den politischen Subjektstatus durch die Vorrangstellung der Schulpflicht gegenüber dem Demonstrationsrecht abwertet.

*Das Politische vom Alltagsleben aus zu denken, bedeutet zusammenfassend betrachtet, dass Kindheit politisch produziert wird durch Politik, Gesellschaft und den Kindern selbst.* Wenn in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Kindheit und Gesellschaft als konflikthaft beschrieben wird, spiegeln sich die Widersprüche und Ambivalenzen im Alltag des Familienlebens, in der Schule und Kita sowie Peergroup wider. Kinder sind so gesehen Akteure, die das Politische in alltäglichen Interaktionen aushandeln. Sie werden aber auch durch staatliches Handeln, z. B. durch die Schule, adressiert. Die Bearbeitung von Hausaufgaben ist als ein Ausdruck des Politischen zu verstehen, da die Schule als öffentliche Institution die Erwartung an die Kinder und deren Eltern richtet, diese in angemessener Weise zu erledigen. In der Konsequenz muss sich der familiäre Alltag an diese Anforderungen anpassen. Die Erledigung von Hausaufgaben wird zu einem alltäglichen Politikum, da der Staat über die Schule Einfluss nimmt auf die Organisation des familiären Alltagslebens. Die Familie wird durch die Schule mit der Aufgabe betraut, dass Kinder ihre Hausaufgaben bearbeiten. Eltern werden Beauftragte einer außenstehenden Macht. Sie sind „gezwungen, die durch die Schule oktroyierte Ordnung zu Hause durchzusetzen“ (Smith 1998, S. 72). Dadurch tritt die Schule als öffentliche Instanz der Familie als ein Gegenüber auf, die in das familiäre Alltagsleben von Kindern einen Sachzwang hineinträgt, da die Nichterledigung von Hausaufgaben mit moralischen Konventionen (Verwarnungen) oder Sanktionen (Nachsitzen, Elterngespräche) belegt wird. Es sind eben die Banalitäten des Alltags, in dem sich das Politische Ausdruck verschafft.

## 5 Abschließende Bemerkungen

Wenn wir davon ausgehen, dass das Politische der Kindheit sich in den Alltagswelten konstituiert, dann ist damit eine Perspektivierung angesprochen, die die generationalen Ordnungslogiken moderner Gesellschaften offenlegen. In den vorangegangenen Überlegungen haben wir betont, dass das Handeln von Kindern und deren Familien darüber etwas aussagt, wie eine Gesellschaft produziert sowie auch sich selbst in ihren strukturellen Zusammenhängen reproduziert. Die:der Einzelne schafft in ihrem:seinem Alltagsleben die Bedingung für die gesellschaftliche Produktion, was voraussetzt, dass sich das Subjekt als Subjekt hervorbringt (Heller 1978, S. 24). Gleichzeitig konstituieren sich in der gesellschaftlichen Produktionssphäre soziale Bedingungen für die individuelle Produktion (Lefebvre 1977c, S. 102). Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wurde als ein ambivalentes Verhältnis bestimmt, in dem das Alltagsleben als ein politischer Kampfplatz beschrieben wurde und in diesem gesellschaftliche Konflikte ausgetragen werden (Haug 1994, S. 647). Der Beitrag zielte darauf ab, die Alltagstheorie dafür zu nutzen, um diese Widersprüche und Ambivalenzen in der Kindheit aufzudecken. Denn: In ihren alltäglichen Handlungsvollzügen sind Kinder in diese sozialen Auseinandersetzungen involviert, sodass die Tätigkeiten und Beziehungen wie auch die institutionelle Eingebundenheit von Kindern einen Gegenstandsbezug einer Analyse des Alltagslebens darstellen. Argumentiert wurde entlang dieser Überlegungen, dass Politische der Kindheit vom Alltagsleben aus gedacht werden muss, denn Kindheit wird durch Politik und Gesellschaft hervorgebracht sowie Kinder selbst politische Akteure innerhalb der sozialen Lebenszusammenhänge sind. Die hier diskutierte generationale Ordnungslogik geht davon aus, dass Kindern ein spezifischer Status zugewiesen wird und sie damit an Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens teilhaben können, aber von anderen wiederum ausgeschlossen sind, da ihnen das entsprechende Rationalitätsvermögen abgesprochen wird (Bühler-Niederberger 2019, S. 89). Die kritische Alltagstheorie kann hingegen zeigen, dass das Politische der Kindheit im Alltagsleben, in die konkreten Tätigkeiten und Beziehungen von Kindern eingebettet ist und sie nicht nur Adressat:innen politischer Interventionen und staatlichen Handelns sind, sondern sie selbst als Akteure das Politische erzeugen, indem sie sich in ihren alltäglichen Handlungsvollzügen mit den für sie als relevant definierten Lebenszusammenhängen innerhalb gesellschaftlicher Produktionsverhältnisse aktiv befassen (Bargetz 2021, S. 29).

Der Erkenntniswert mit der kritischen Alltagstheorie das Politische der Kindheit zu denken, ist für uns darin begründet, dass die Ambivalenzen und Konflikte im Alltagsleben eine politische Gestalt haben. Es müssen nicht immer Themen wie Krieg oder Terrorismus etc. sein, die das Politische thematisch werden lassen, sondern dies kann ganz alltägliche Dinge umfassen – wie z. B. die Nutzung digitaler Medien, welche Form der Ernährung als angemessen bewertet wird,



welche Dinge im Supermarkt eingekauft werden etc. –, die für das Alltagsleben von Kindern eine signifikante Relevanzstruktur beinhalten. Das Politische der Kindheit zu entdecken, würde dann bedeuten, dass man ihr Alltagsleben zum Ausgangspunkt der Analyse macht.

## Literaturverzeichnis

- Alanen, Leena (2012): Moving towards a relational sociology of childhood. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–44.
- Andresen, Sabine (2018): Kindheit, in: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 365–379.
- Bareis, Ellen/Kessl, Fabian (2021): Zu Theorie und Kritik des Alltagslebens – revisited or not. In: Widersprüche 162, S. 11–26.
- Bargetz, Brigitte (2016): Ambivalenzen des Alltags. Neuorientierungen für eine Theorie des Politischen. Bielefeld: transcript.
- Bargetz, Brigitte (2021): Das Politische alltagstheoretisch denken. In: Widersprüche 162, S. 29–43.
- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Drucksache 19/24200. [bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700e54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf](https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700e54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf) (Abfrage: 21.01.2024).
- Bühler-Niederberger, Doris (2019): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deutschlandfunk (2019): „Demonstrationen nicht während der Unterrichtszeit“ Michael Piazolo im Gespräch mit Kate Maleike. 19.09.2019. [www.deutschlandfunk.de/fridays-for-future-demonstrationen-nicht-waehrend-der-100.html](http://www.deutschlandfunk.de/fridays-for-future-demonstrationen-nicht-waehrend-der-100.html) (Abfrage: 29.01.2024).
- Haug, Frigga (1994): Alltagsforschung als zivilgesellschaftliches Projekt. Vorüberlegungen. In: Das Argument 206, S. 639–657.
- Heller, Ágnes (1978): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion. Herausgegeben von Hans Joas, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hengst, Heinz (1981): Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: Hengst, Heinz/Köhler, Michael/Riedmüller, Barbara/Wambach, Manfred (Hrsg.): Kindheit als Fiktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–72.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften. Band 3. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Janssen, Angela (2020): „Aufstand auf der Ebene der Ontologie“. Zur Bedeutung des verletzlichen Leibes in der Pädagogik. In: Casale, Rita/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hrsg.): Verkörperte Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 205–223.
- Kaufmann, Franz X. (1980): Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: Merkur 34, S. 761–771.
- Lefebvre, Henri (1967): Der dialektische Materialismus (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lefebvre, Henri (1972): Das Alltagsleben in der modernen Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lefebvre, Henri (1975): Metaphilosophie. Prolegomena. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lefebvre, Henri (1977a): Grundriss einer Soziologie des Alltäglichen. Bd. 2. Kronberg: Athenäum Verlag.
- Lefebvre, Henri (1977b): Grundriss einer Soziologie des Alltäglichen. Bd. 3. Kronberg: Athenäum Verlag.
- Lefebvre, Henri (1977c): Kritik des Alltagslebens. Bd. 1. Kronberg: Athenäum Verlag.
- May, Michael (2017): Soziale Arbeit als Arbeit am Gemeinwesen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Moran-Ellis, Jo/Bandt, Anna/Sünker, Heinz (2014): Children's Well-Being and Politics. In: Ben-Arieh, Asher/Casa, Ferran/Frones, Ivar/Korbin, Jill E. (Hrsg.): Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–435.

- Marx, Karl (1962): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band, Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. In: Marx Engels Werke, Bd. 23, Berlin: Dietz Verlag.
- Marx, Karl (1968): Ergänzungsband. Schriften bis 1844. Erster Teil. In: Marx Engels Werke, Bd. 40. Berlin: Dietz Verlag.
- Moran-Ellis, Jo/Sünker, Heinz (2018): Childhood Studies, Children's Politics and Participation: Perspectives for Processes of Democratization. In: International Review of Sociology 28, H. 2, S. 277–297.
- Schmied-Korwarzik, Wolfdietrich (2019): Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Smith, Dorothy (1998): Der aktive Text. Eine Soziologie für Frauen. Herausgegeben von Frigga Haug. Hamburg: Argument Verlag.
- Sünker, Heinz/Braches-Chyrek, Rita (2017): Widersprüche im Aufwachsen. Sozialität und Konstitutionsbedingungen von starker Subjektivität. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Handbuch. Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Remscheid: kopaed, S. 65–82.
- Waechter, Natalia/Steinmann, Nico M. (2023): Fridays for Future zwischen Hoffnung und Frustration: Politische Selbstwirksamkeit im Verständnis junger Protestierender. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. DOI: 10.1007/s11614-023-00553-z.
- Witzel, Marc/Schröder, Carsten (2023): Zum Verhältnis von Solidarität, Nachhaltigkeit und Freiheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Moran-Ellis, Jo (Hrsg.): Handbuch Kindheit. Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 330–341.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42. Weinheim und Basel: Beltz, S. 36–68.



## II Politiken ungleicher Bildungsbedingungen

# Bildungschancen und soziale Ungleichheit aus der Sicht von Kindern

Frederick de Moll und Miriam Schwarzenthal

## 1 Ausgangspunkt

Spätestens mit der gestiegenen Aufmerksamkeit für den demografischen Wandel in den Industrieländern, der in der deutschen Öffentlichkeit und Wissenschaft insbesondere als negative Folge von Kinderlosigkeit und sinkender Geburtenrate verhandelt wird (Correll 2011), sind Kinder „zum Hoffnungsträger der Gesellschaft“ avanciert (Correl/Lepperhoff 2013, S. 88). Als solche werden Kinder allerdings weniger als wichtige Stimme in gesellschaftlichen Streitfragen, sondern vornehmlich als „zukünftige Erwerbspersonen sowie Beitrags- und Steuerzahlende begriffen“ (ebd., S. 89). Ihre Sicht auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, auf aktuelle Problemstellungen und Ungerechtigkeiten bleiben weitgehend unberücksichtigt. Dies muss überraschen, wenn man bedenkt, dass Kinder in verschiedenen Lebensbereichen, insbesondere im Bildungssystem, in erheblichem Maße von den Auswirkungen gesellschaftlicher Probleme betroffen sind, zum Beispiel von Armut, sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit, Diskriminierung und Rassismus (Butterwegge 2021; Deppe/Hadjar 2021; Machold/Wienand 2018; Karakayali/zur Nieden 2013). Die genannten Problembereiche sind zudem stark miteinander verschränkt. In seinem autobiografisch geprägten Sachbuch über Kinderarmut in Deutschland schreibt Jeremias Thiel (2020):

„In der vierten Klasse hatte ich keine Empfehlung fürs Gymnasium bekommen, obwohl meine Noten dafür gesprochen hätten. Auf dem Etikett, das man mir aufgeklebt hatte, stand: schlauer Kerl, aber arm, keine Unterstützung aus der Familie, schlechte Prognose. In der Schule glaubte man einfach nicht an mich. Nix mit Gymnasium“ (S. 11).

Kinder erleben Ungerechtigkeiten, nehmen diese wahr und integrieren diese in ihr Selbst- und Weltbild – wie Erwachsene auch. Geht man davon aus, dass gesellschaftliche Strukturen und soziale Hierarchien in die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sozialer Akteure eingelagert sind, dass die Akteure überwiegend unbewusst in ihren alltäglichen Praktiken und Sprechakten mit

ihrer jeweiligen sozialen Position korrespondierende Selbst- und Weltdeutungen reproduzieren (Bourdieu 1985, S. 16), so dürfte sich dies auch in den Überzeugungen und Perspektiven von Kindern zeigen.

Kinder sind in die Genese von Bildungsungleichheit und sozialer Schließung im Schulsystem – wie Jünger (2010) unterstreicht – mit ihren „spezifischen Deutungen, Handlungsmustern und ihrem Erleben“ (S. 160) involviert, die sich in ihrer Wahrnehmung und Beurteilung von Ungleichheiten im Bildungssystem niederschlagen können. Jünger (2010) macht in ihrer Analyse der schulischen Logiken von nicht-privilegierten Kindern eine „kritiklose und akzeptierende Haltung“ aus, die mit mehreren Nachteilen verbunden ist. Die Kinder verleihen ihren Anliegen kaum Nachdruck und tendieren dazu, die schulischen Gegebenheiten zu idealisieren. In Bezug auf Grundschulkindern ist ferner bekannt, dass im Vorfeld des Übergangs in die Sekundarstufe erhebliche milieubedingte Unterschiede hinsichtlich deren schulbezogener Passung, habitueller Muster und Einstellungen zu Leistung und Zukunftshoffnungen zum Tragen kommen (Helsper et al. 2010). Wie die Kinder zur herrschenden Leistungsideologie stehen, ob sie die Ansicht teilen, dass gesellschaftliche Prozesse des Statuserwerbs und die schulische Legitimation ungleicher Chancen meritokratisch leistungsgerecht ablaufen, kurzum: ob Kinder an die „*Fiktion* der Chancengleichheit“ (Breidenstein 2020, S. 296) glauben, steht bislang in Bildungssoziologie und erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung nicht im Fokus.

In der Kindheitsforschung, so könnte man nun erwarten, müssten Fragen nach den Vorstellungen und Gedanken von Kindern zu gesellschaftlichen Fragen wie der Gerechtigkeit im Bildungssystem gemeinhin im Fokus der Forschungsanstrengungen stehen. Dennoch ist der Forschungsstand zu den Ungleichheitsachsen jenseits von generationaler Lage und Geschlecht in der Forschung weiterhin verhältnismäßig blass (de Moll/Betz 2016). Gerade die Fixierung auf das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern als Kernproblem der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verstellte lange Zeit den Blick für soziale Ungleichheiten *zwischen* Kindern (Betz/Kayser 2017). Zwar liegen aus den letzten Jahren zahlreiche Studien vor, die Unterscheidungspraktiken von pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften, Eltern und vereinzelt auch von Kindern in den Blick nehmen (z. B. Machold/Carnin 2018), der Fokus liegt dabei jedoch vorwiegend auf migrationsgesellschaftlichen Differenzordnungen und der Herstellung von kultureller Differenz in pädagogischen Kontexten.

Wie Kinder auf soziale Ungleichheiten hinsichtlich der Verteilung von Ressourcen in der Gesellschaft, Besitz und Status blicken, wurde in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung demgegenüber kaum untersucht. Zugleich wurden zahlreiche entwicklungspsychologische Studien in den Vereinigten Staaten durchgeführt, in denen es auch um die Frage geht, wie Kinder gesellschaftliche Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten moralisch beurteilen und wie sie sich eine gerechte Ressourcenverteilung vorstellen. So zeigte sich in einer Studie von

Rizzo und Killen (2020), dass Kinder strukturelle Ungleichheiten eher für unfair befinden als individuelle Unterschiede und dass sozial benachteiligte Kinder Ungleichheiten eher für verwerflich halten als privilegierte Kinder. Während Kinder offenbar eine hohe Sensibilität für Ungleichheiten zeigen, ist der Forschungsstand weniger eindeutig, wenn es darum geht, ob und wie sie diese Ungleichheiten beseitigen würden (Rizzo/Killen 2016). Während in der Entwicklungspsychologie also das Gerechtigkeitsempfinden und die Neigung von Kindern untersucht werden, Ungleichheiten zu beheben, mangelt es noch an Studien, die sich mit der Perspektive von Kindern auf Leistungsgerechtigkeit und ungleiche Chancen im Bildungssystem befassen.

Ausgehend von der These, dass sich die gegenwärtige soziale Ordnung und die Mechanismen ihrer Reproduktion in ihrem Facettenreichtum nur vollständig erfassen und verstehen lassen, wenn die Sichtweisen und Erfahrungen von Kindern sowie ihre Positionierung in der Gesellschaft forschend berücksichtigt werden, untersuchen wir in diesem Beitrag die Überzeugungen von Kindern zu ungleichheitsrelevanten Fragen in der Grundschule. Wir unterscheiden dabei innerhalb der Kindergruppe entlang klassenspezifischer und migrationsbezogener Ungleichheitsachsen und interessieren uns dafür, wie unterschiedliche Kinder im Schulalltag präsen- te Phänomene wie die Notengebung im Zusammenhang mit Fragen nach Leistungsgerechtigkeit und Ungleichheit beurteilen. Hierzu stellen wir Ergebnisse einer quantitativen Sekundäranalyse vor.

Die Datenbasis bilden die Daten der EDUCARE-Studie („Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“), in der 2012 und 2013  $n = 985$  Kinder in dritten (54 %) und vierten Klassen (46 %) an 16 Grundschulen in zwei urbanen Räumen (Rhein-Main-Gebiet; Ballungsraum Dresden) in Deutschland mittels Fragebogen befragt wurden. Der Altersdurchschnitt der Kinder lag bei  $M = 8.91$  Jahren ( $SD = 0.79$ ). Fünfzig Prozent der Befragten sind Jungen, 47 % Mädchen und für 3 % liegt keine Angabe zum Geschlecht vor. Der Fragebogen umfasste vorwiegend Fragen zu den schulbezogenen Einstellungen und außerschulischen Aktivitäten. Die vorliegende Studie greift auf die Angaben der Kinder zu ihrer Perspektive auf Ungleichheiten in den schulischen Bildungs- und Erfolgchancen zurück.

---

1 Die Studie wurde von der VolkswagenStiftung gefördert und in den Jahren 2010–2016 an der Goethe-Universität Frankfurt unter der Leitung von Tanja Betz durchgeführt (siehe Betz et al., 2020).

## 2 Ungleichheits- und kindheitstheoretische Grundlagen

Festzuhalten ist zunächst, dass die Bildungsinstitutionen in Deutschland nicht nur Bildungschancen und soziale Mobilität ermöglichen. Vielmehr kanalisiert und verschärft die Schule vielfach *vorhandene* soziale Ungleichheiten von Anfang an. Ein theoretischer Zugang, mit dem die Reproduktionsmechanismen im Bildungssystem regelmäßig in den Blick genommen werden, basiert auf den gesellschaftstheoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus. Auch die in diesem Beitrag fokussierten Ungleichheiten zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft können in diesen gesellschafts- und ungleichheitstheoretischen Kontext gestellt werden.

Bourdieu (1983) postuliert, dass sich Kinder in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft spezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (d. h. einen klassenspezifischen Habitus) aneignen, wofür die Sozialisation in der Familie den Grundstein legt. Teil dieser Muster im Denken und Handeln von Kindern sind einerseits bestimmte Bildungsziele, schulbezogene Dispositionen wie Exzellenzstreben oder Fremdheitsgefühle gegenüber dem Lernen und andererseits – wenn auch bislang weniger beachtet – Versuche der sozialen Abgrenzung bzw. Distinktionsgewinne, die sich aus Vergleichen mit anderen Kindern ergeben.

Der Habitus umfasst somit nicht nur das in der Familie sozialisierte implizite Wissen und kulturelle Kompetenzen (Bourdieu 1983), sondern auch Einstellungen zu Bildung und Bildungsinstitutionen sowie zu den Chancen, die sich Akteure in diesen Institutionen ausrechnen.

Die Überzeugungen von Kindern können als Ausdruck ihres Habitus und ihrer darin verankerten Einstellung gegenüber der gesellschaftlich relevanten Frage verstanden werden, inwiefern die meritokratische Funktion des Bildungssystems erfüllt wird. Ungleichheitsbezogene Überzeugungen können damit auf eine kritische Reflexion hinweisen und letztlich die Infragestellung schulischer Auslesemechanismen anbahnen, die – so die These – sich zu gegebener Zeit auch im Handeln niederschlagen, etwa in Protest und Verweigerung oder im Sinne eines Empowerments in der gesteigerten Anstrengung, das Auslesesystem zu schlagen (Lardier et al. 2019). Ebenso können die Überzeugungen der Kinder Ausdruck hoher Konformität und Meritokratiegläubigkeit sein (Jünger 2010).

In der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung wird die soziale Positionierung von Kindern zumeist über das *Elternhaus* konzipiert. Mit der sozialen Herkunft wird sodann auf die Eltern als ausschlaggebende Akteure verwiesen. Bourdieu wird deterministisch gelesen und von einem „Prozess der sozialen Vererbung an die Kinder“ ausgegangen (Ditton/Maaz 2022, S. 1087).

Aus kindheitstheoretischer Sicht lassen sich die Überzeugungen von Kindern jedoch nicht als übernommene elterliche Schemata verstehen. Vielmehr eignen sich Kinder partizipativ und produktiv im Familienleben Informationen und



Handlungsweisen der Eltern bzw. signifikanter Erwachsener, aber auch ihrer Peers an und bilden Überzeugungen aus, die ungleichheitsrelevant werden können. Kinder sind ebenso wie Eltern als Akteure in der gesellschaftlichen Hierarchie positioniert. Ihr Denken, ihre Wahrnehmung und ihr Handeln ergeben sich *auch* aus dieser Position – und zwar nicht erst als Folge von Sozialisation, sondern von Anfang an. Diese beinahe banal erscheinende Feststellung wird in der ungleichheitsbezogenen Kindheits- und Bildungsforschung noch immer zu wenig empirisch berücksichtigt. Es geht um die Frage, inwieweit Kinder nicht nur bei der Aufrechterhaltung der generationalen Ordnung Komplizen der Erwachsenen sind (Bühler-Niederberger 2013), sondern auch hinsichtlich der Reproduktion der gesellschaftlichen Klassenstruktur.

Zugleich können Kinder nicht nur Komplizen sein, sondern die soziale Ordnung auch in Frage stellen. Hierauf verweist die internationale Literatur zum kritischen Bewusstsein (bzw. engl. *critical awareness* oder *critical consciuosness*), die sich an die Pädagogik Paulo Freires (2022) anlehnt. Eine Kernannahme ist, dass Erfahrungen gesellschaftlicher Benachteiligung zu einer stärkeren Reflektiertheit in Bezug auf soziale Missstände führen und sodann soziale Ungleichheit mit ihren Folgen, etwa auch für Bildungschancen, eher kritisch gesehen wird (Anyiwo et al. 2018). Allerdings ist die Befundlage hierzu nicht eindeutig (Heberle/Rapa/Farago 2020) und es zeigt sich keine konsistente Korrelation zwischen Gruppenzugehörigkeit und kritischem Bewusstsein. Zum Beispiel berichten Schwarzenthal et al. (2022) bei muslimischen Jugendlichen von einer stärker ausgeprägten kritischen Reflektion von Islamophobie in der Gesellschaft als bei nicht-muslimischen Jugendlichen, während Diemer et al. (2019) bei historisch marginalisierten *Youths of Color* in den Vereinigten Staaten eine geringere Reflektion gesellschaftlicher Ungleichheiten feststellen als bei weißen Jugendlichen. Es bleibt somit unklar, ob eine benachteiligte Position eher die kritische Reflexion von Ungleichheiten begünstigt oder ob es kaum einen Unterschied für die eigenen Überzeugungen macht, wie man gesellschaftlich positioniert ist und dies zum Beispiel eher eine Frage des Bildungskontextes und der Einflüsse signifikanter Anderer ist. Ebenso möglich wäre es, dass privilegiere Personen eher in Kontexten aufwachsen, in denen eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen gefördert wird (hierfür spräche z. B. Kornbluh/Pykett/Flanagan 2019). Während kritische Reflektion bei Jugendlichen vielfach erforscht wird, ist die Forschungslage in Bezug auf jüngere Kinder sehr unbefriedigend.

Weshalb Menschen in benachteiligter Position eine Gesellschaftsordnung, in der sie benachteiligt werden, gegebenenfalls sogar stützen und nicht in Frage stellen oder zu beseitigen versuchen, beschäftigt die Soziologie und Sozialpsychologie seit Langem. Die *System Justification Theory* (Jost/Banaji/Nosek 2004) begründet die Neigung der Menschen, gegebene und auch ungerechte soziale Strukturen eher positiv zu beurteilen, mit deren Bedürfnis nach Ordnung und

Stabilität. Gerade sozial benachteiligte Menschen hätten das starke psychische Bedürfnis, die Dissonanz zwischen der eigenen Position und gesellschaftlich anerkannten und als erstrebenswert geltenden Positionierungen abzubauen. Im vorliegenden Kontext würde das bedeuten, dass Kinder in benachteiligter Position ihre geringeren Chancen im Bildungssystem eher nicht institutionellen und strukturellen Hindernissen anlasten, sondern etwa der eigenen Unzulänglichkeit und mangelndem Talent. Sie hätten dann zugleich einen stärker ausgeprägten Glauben an das meritokratische Ideal als Kinder aus privilegierten Verhältnissen.

### 3 Forschungsfragen und Hypothesen

Unsere Analyse bezieht sich auf die ungleichheitsbezogene Positionierung von Kindern zu ungleichen Chancen im Bildungssystem und ist explorativ ausgerichtet. Erstens geht es um die Korrelationen zwischen unterschiedlichen ungleichheitsbezogenen Überzeugungen von Kindern. Zweitens fragen wir, ob sich zwischen sozial unterschiedlich positionierten Kindern signifikante Unterschiede hinsichtlich ihrer ungleichheitsbezogenen Überzeugungen nachweisen lassen. Dabei werden drei Ungleichheitsachsen betrachtet: der materielle Wohlstand der Kinder, ihre Ausstattung mit kulturellem Kapital und ihr Einwanderungshintergrund. Auf Basis unserer theoretischen Überlegungen und der auch in den verschiedenen disziplinären Zugängen noch unklaren Befundlage lassen sich je betrachteter Ungleichheitsachse entgegengesetzte Hypothesen formulieren. Diese werden sodann mittels *t*-Tests für unabhängige Stichproben geprüft.

Hypothese 1a: Vor dem Hintergrund bekannter Benachteiligungen von Kindern aus Familien mit geringeren materiellen Ressourcen ist davon auszugehen, dass diese Kinder Benachteiligungen, Ungleichheiten und Gerechtigkeitsdefizite im deutschen Bildungssystem in stärkerem Maße wahrnehmen als Kinder aus ressourcenstarken Familien.

Hypothese 1b: Kinder aus ressourcenärmeren Familien glauben in höherem Maße, dass es im Bildungssystem gerecht zugeht.

Hypothese 2a: Insofern Kinder mit niedrigem kulturellem Kapital in der Schule im Nachteil sind, gehen wir davon aus, dass diese Kinder Widersprüche zum meritokratischen Ideal im deutschen Bildungssystem eher markieren als privilegierte Kinder.

Hypothese 2b: Kinder mit niedrigerem kulturellem Kapital sind weniger kritisch gegenüber der Chancenverteilung im Bildungssystem eingestellt.

Hypothese 3a: Ausgehend von den Nachteilen und Diskriminierungen, die Kinder mit familiärer Einwanderungsgeschichte im deutschen Bildungssystem erleben, kann man davon ausgehen, dass diese Kinder Ungleichheiten stärker benennen als Kinder aus autochthonen Familien.

Hypothese 3b: Demgegenüber lässt sich hier ebenso die Hypothese aufstellen, dass Kinder mit Einwanderungsgeschichte die Benachteiligungen nicht als strukturell wahrnehmen und dementsprechend weniger kritisch gegenüber dem Bildungssystem eingestellt sind.

Im Anschluss an die Darstellung der interessierenden Variablen führen wir eine Korrelationsanalyse durch und testen, inwieweit sich die Kinder entlang der drei Ungleichheitsachsen unterscheiden.

## 4 Variablen

### 4.1 Ungleichheitsbezogene Überzeugungen

Zunächst werden die *abhängigen* Variablen vorgestellt, die sich auf die Überzeugungen von Kindern zu Ungleichheiten im Bildungssystem beziehen. Hierzu wurden den Kindern fünf Items vorgelegt, zu denen sie sich anhand eines vierstufigen Antwortformats (1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt genau) positionieren konnten. In Tabelle 1 sind die deskriptiven Kennwerte aufgeführt. Die Items beziehen sich zum einen auf die meritokratietheoretisch bedeutsamen Aspekte der leistungsgerechten Vergabe von Noten und inwieweit diese in der Schule unabhängig von askriptiven Merkmalen erfolgt, zum anderen auf die Frage, ob sich Anstrengung in der Schule auszahlt. Die vorgestellten Items fungieren in den nachfolgenden *t*-Tests als abhängige Variablen.

Es zeigt sich, dass die befragten Kinder überwiegend an eine realisierte Leistungs- und Bildungsgerechtigkeit glauben, also dass Noten gerecht sind und Leistung belohnt wird. Dass manche Kinder trotz erhöhter Anstrengungen nicht auf das Gymnasium übertreten, erfährt von den Befragten eine eher geteilte Zustimmung.

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte zu den ungleichheitsbezogenen Überzeugungen

Item	stimmt gar nicht	stimmt ein wenig	stimmt ziemlich	stimmt genau	M	SD
Manche Kinder strengen sich sehr an und kommen trotzdem nicht auf das Gymnasium.	22.1 %	35.9 %	22.0 %	20.0 %	2.40	1.04
Die Noten in der Schule werden immer gerecht vergeben.	21.5 %	17.8 %	23.6 %	37.1 %	2.76	1.16
Alle Kinder haben es gleich schwer in der Schule, egal wie viel Geld ihre Eltern haben.	20.5 %	16.5 %	18.2 %	44.8 %	2.87	1.19
Wer sich immer anstrengt, kommt auf das Gymnasium.	11.0 %	18.9 %	27.6 %	42.6 %	3.02	1.03
Kinder aus anderen Ländern haben es in der Schule schwerer als deutsche Kinder.	15.6 %	22.1 %	23.7 %	38.5 %	2.85	1.10

*Anmerkungen.* Die Kennwerte basieren auf der Kinder-Stichprobe mit  $n = 940$  nach listenweiser Löschung fehlender Werte.

## 4.2 Unabhängige Variablen

Mit Blick auf die Unterschiedshypothesen werden drei Gruppierungsvariablen konstruiert, die als unabhängige Variablen in den Mittelwertgleichen fungieren. Diese beziehen sich auf die drei zentralen Ungleichheitsachsen, von denen anzunehmen ist, dass sie für die abgefragten Überzeugungen bedeutsam sind. Besonders offensichtlich ist der Bezug im Fall des familialen Wohlstands, insofern sich ein Item auf den monetären Reichtum der Eltern bezieht, aber auch die Bedeutung der Einwanderungsgeschichte wird in einem Item unmittelbar thematisiert („Kinder aus anderen Ländern“). Im Folgenden werden die Gruppenvariablen knapp vorgestellt.

### 4.2.1 Familialer Wohlstand

Anhand des Besitzes verschiedener Wohlstands- und Kulturgüter wurde zunächst ein Summen-Index über fünf Items gebildet (Min = 1, Max = 6). Die Items beziehen sich darauf, ob im Haushalt spezifische Güter vorhanden sind, die ökonomisches und objektiviertes kulturelles Kapital anzeigen. Konkret wurden die Kinder gefragt, ob es zuhause „Bücher mit Gedichten“, „Kunstwerke (wie Gemälde)“, einen „Computer“, „Musikinstrumente“ und „ein zweites Auto“ gibt. Der Median der resultierenden Skala liegt bei 4 und diente der Einteilung der Kinder in zwei Gruppen mittels Median-Split. Gemäß der resultierenden Gruppierungsvariable wachsen 56 % der Kinder mit niedrigem Wohlstand und 44 % der Kinder in Familien mit hohem Wohlstand auf.

### 4.2.2 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital der Familie wird anhand der Anzahl der Bücher im Haushalt geschätzt. Die Kinder wurden gebeten, die Anzahl anhand einer fünfstufigen Skala von 1 = „keine oder nur sehr wenige“ bis 5 = „mehr als 200 Bücher“ zu schätzen, wobei die Abstufungen mithilfe von Fotos illustriert wurden. Auf Basis der Antworten wurden mittels Median-Split ( $Md = 4$ ) zwei Gruppen gebildet, um die Analysen zu vereinheitlichen und ihre Interpretation zu erleichtern. Demnach verfügen 35 % der Kinder in ihrer Familie über hohes kulturelles Kapital, während 65 % der Kinder in die Gruppe mit niedrigem kulturellem Kapital fallen. Somit wird eine Bücheranzahl von über 200 als Indikator für hohes (objektivierte) kulturelles Kapital gewertet.

### 4.2.3 Einwanderungsgeschichte

Um die migrationsspezifischen Überzeugungen von Kindern in den Blick zu nehmen, wurde die Herkunft der Eltern erhoben. Die Kinder wurden gebeten, im Fragebogen anzugeben, in welchem Land ihre Eltern geboren wurden. Für die hier berichteten Analysen wurden die Kinder in zwei Gruppen eingeteilt: Kindern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, so die damit implizierte Annahme, wird keine Einwanderungsgeschichte zugeschrieben; hingegen nehmen wir für Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil eine (einseitige) Einwanderungsgeschichte an. Wir lehnen uns damit an die seit 2021 auch im Mikrozensus des Statistischen Bundesamts verwendete Definition der von der Bundesregierung eingesetzten Fachkommission Integrationsfähigkeit (2023) an.<sup>2</sup> Demnach kommen in unserer Studie 39 % Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte, während bei 61 % der Kinder kein Elternteil eingewandert ist.

## 5 Ergebnisse

Die Ergebnisse unserer Analysen werden in zwei Schritten entlang der Forschungsfragen vorgestellt. Zunächst stehen die Korrelationen zwischen den Überzeugungssitems im Mittelpunkt, bevor anhand von Mittelwertvergleichen mittels  $t$ -Test näher auf die drei Ungleichheitsdimensionen eingegangen wird.

---

2 Zur Umsetzung dieses Konzepts schreiben Canan und Petschel (2023): „Gilt für beide Elternteile, dass sie im Ausland geboren und seit 1950 nach Deutschland eingewandert sind, handelt es sich bei den Befragten um (direkte) Nachkommen von Eingewanderten. Trifft diese Bedingung nur auf ein Elternteil zu, dann liegt eine einseitige Einwanderungsgeschichte vor“ (S. 66).

## 5.1 Inwieweit hängen die unterschiedlichen ungleichheitsbezogenen Überzeugungen von Kindern zusammen?

Zur Beantwortung der *ersten* Forschungsfrage wird eine Korrelationsanalyse durchgeführt, in welche die fünf Items zur Erfassung der Überzeugungen der Kinder eingehen. Die Korrelationskoeffizienten sind in Tabelle 2 aufgeführt. Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse deuten darauf hin, dass die Kinder die Aussagen nicht unabhängig voneinander beurteilen. Im Ergebnis zeigen sich spezifische Einstellungsmuster der Kinder, wenngleich diese nicht durchweg auf den ersten Blick plausibel erscheinen. So hält eine Mehrheit der Kinder den Schulerfolg nicht für ans Geld der Eltern gekoppelt, sieht aber gleichwohl eine Benachteiligung von Kindern „aus anderen Ländern.“<sup>3</sup> Dass das Geld der Eltern keine Rolle dafür spielt, wie schwer Kinder es in der Schule haben, steht für die Kinder nicht in Widerspruch dazu, dass man sich sehr anstrengen kann, ohne dafür mit dem Übertritt aufs Gymnasium belohnt zu werden. Beide Items korrelieren schwach positiv miteinander. Dasselbe ist mit Blick auf die Frage festzustellen, ob Kinder aus anderen Ländern es schwerer in der Schule haben. Dass die beiden Items, die den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Gymnasialbesuch thematisieren, negativ korrelieren, spricht für die Validität der beiden Items.

Die Frage nach der gerechten Notenvergabe geht für die Kinder Hand in Hand mit der Einkommensunabhängigkeit des Lernerfolgs und der Bedeutung von Anstrengungsbereitschaft für den Gymnasialübertritt. Dass diese drei Items am deutlichsten miteinander korrelieren, deutet darauf hin, dass zumindest ein Teil der Kinder eine kohärente Vorstellung von einer leistungsgerechten Schule hat. Die durchweg positiven Korrelationen des Items zu den *Chancen von Kindern aus anderen Ländern* mit den übrigen Items, lässt zudem vermuten, dass auch eine Zustimmung hierzu die grundsätzlich angenommene Leistungsgerechtigkeit nicht in Frage stellt. Dies liegt vermutlich daran, dass die Verantwortung für die Lernschwierigkeiten der Kinder nicht-deutscher Herkunft nicht mit Bildungsungerechtigkeit oder mangelnder Förderung in Verbindung gebracht, sondern bei den Kindern selbst verortet wird.

---

3 Die Formulierung dieses Items ist kritikwürdig, da unklar bleiben muss, welche Assoziationen „aus anderen Ländern“ als Chiffre für eine Einwanderungsgeschichte bei den befragten Kindern auslöst. Ob die Kinder z.B. die überwiegend öffentlich-diskursiv verbreitete und wahrscheinlich auch von vielen Eltern reproduzierte Zuschreibung an in Deutschland geborene Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, als Kinder „mit Migrationshintergrund“ oder „ausländische“ Kinder übernehmen, lässt sich lediglich vermuten. Die eindeutig zustimmende Tendenz in den Antworten der Kinder deutet aber darauf hin, dass die Kinder die Problematik verstanden haben, auf die das Item abzielt.

Tabelle 2: Korrelationskoeffizienten für die ungleichheitsbezogenen Überzeugungen

Item	1	2	3	4	5
1 Manche Kinder strengen sich sehr an und kommen trotzdem nicht auf das Gymnasium.	1	.06	.08**	-.07*	.12**
2 Die Noten in der Schule werden immer gerecht vergeben.	.06	1	.21**	.18**	.10**
3 Alle Kinder haben es gleich schwer in der Schule, egal wie viel Geld ihre Eltern haben.	.09**	.21**	1	.20**	.08*
4 Wer sich immer anstrengt, kommt auf das Gymnasium.	-.07*	.14**	.20**	1	.15**
5 Kinder aus anderen Ländern haben es in der Schule schwerer als deutsche Kinder.	.12**	.10**	.08*	.15**	1

Anmerkungen. Die Pearson-Korrelationskoeffizienten basieren auf der Kinder-Stichprobe mit  $n = 940$ ; Signifikante Korrelationen sind gekennzeichnet: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

## 5.2 Wie unterscheiden sich Kinder nach verschiedenen Ungleichheitsmarkern hinsichtlich ihrer Überzeugungen zu Bildungschancen und Leistungsgerechtigkeit?

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse für das *erste* Hypothesenpaar. Die konfligierenden Annahmen lauteten, dass sozioökonomisch benachteiligte Kinder Ungleichheiten entweder stärker benennen als Kinder aus materiell privilegierten Verhältnissen oder aber in höherem Maße an Bildungsgerechtigkeit glauben. Hierbei lässt sich nur für eine Aussage ein signifikanter Unterschied nachweisen. Dass Kinder es in der Schule unabhängig vom Wohlstand ihrer Eltern gleich schwer haben, glauben Kinder aus benachteiligten Verhältnissen weniger als Kinder mit privilegierter Herkunft. Diesbezüglich ist ein schwacher negativer Effekt ( $d = -.17$ ) festzustellen. Kinder mit weniger Geld sehen mehr Schwierigkeiten für ihresgleichen als privilegierte Kinder. Dies deutet darauf hin, dass benachteiligte Kinder die Vorteile materieller Ressourcen und deren Auswirkungen auf den schulischen Erfolg im Blick haben.

Tabelle 3: Mittelwertvergleiche zwischen Kindern mit geringem und hohem Wohlstand mittels t-Tests für unabhängige Stichproben

	geringer Wohlstand		hoher Wohlstand		t-Test	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Manche Kinder strengen sich sehr an und kommen trotzdem nicht auf das Gymnasium.	2.39	1.06	2.42	1.02	-.37	-.02
Die Noten in der Schule werden immer gerecht vergeben.	2.76	1.18	2.75	1.15	.22	.01
Alle Kinder haben es gleich schwer in der Schule, egal wie viel Geld ihre Eltern haben.	2.80	1.23	3.00	1.11	-2.60*	-.17
Wer sich immer anstrengt, kommt auf das Gymnasium.	3.03	1.05	3.00	.99	.38	.03
Kinder aus anderen Ländern haben es in der Schule schwerer als deutsche Kinder.	2.86	1.12	2.85	1.08	.04	.00

*Anmerkungen.* Die Ergebnisse basieren auf der Kinder-Stichprobe mit  $n = 919$  Kindern (516 Kinder mit niedrigem Kapital und 403 Kinder mit hohem Kapital) nach listenweiser Löschung fehlender Werte. Die mit \* gekennzeichneten Teststatistiken sind auf 5%-Niveau einseitig signifikant.

Im *zweiten* Schritt werden die Unterschiede zwischen Kindern mit niedrigem und hohem kulturellem Kapital betrachtet. Hier zeigt sich vor dem Hintergrund von Hypothese 2a, dass Kinder mit geringerer Kapitalausstattung ein stärkeres Bewusstsein für die mangelnde Gerechtigkeit im Bildungssystem haben als Kinder mit hohem Kapital, ein widersprüchliches Bild. Zum einen findet sich erneut der Befund, dass die privilegierten Kinder keine größeren schulischen Schwierigkeiten bei Kindern aus weniger wohlhabenden Familien sehen. Zum anderen sieht man signifikante Unterschiede bei den Items, die explizit auf die Leistungsgerechtigkeit von Noten und die Rolle der Anstrengung für den Gymnasialbesuch eingehen. Kinder mit geringerem kulturellem Kapital schreiben der Bedeutung der Anstrengung eine größere Bedeutung zu und halten die Notenvergabe eher für gerecht als kapitalstarke Kinder. Damit lässt sich zu den Hypothesen 2a und 2b ein gemischtes Bild zeichnen, dessen Widersprüchlichkeit in der Schlussbetrachtung aufzugreifen ist.



Tabelle 4: Mittelwertvergleiche zwischen Kindern mit niedrigem und hohem kulturellem Kapital mittels t-Tests für unabhängige Stichproben

	niedriges kulturelles Kapital		hohes kulturelles Kapital		t-Test	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Manche Kinder strengen sich sehr an und kommen trotzdem nicht auf das Gymnasium.	2.42	1.05	2.37	1.03	.65	.04
Die Noten in der Schule werden immer gerecht vergeben.	2.82	1.16	2.66	1.17	1.98*	.14
Alle Kinder haben es gleich schwer in der Schule, egal wie viel Geld ihre Eltern haben.	2.80	1.21	3.01	1.16	-2.53*	-.17
Wer sich immer anstrengt, kommt auf das Gymnasium.	3.07	1.02	2.92	1.04	2.05*	.14
Kinder aus anderen Ländern haben es in der Schule schwerer als deutsche Kinder.	2.86	1.09	2.82	1.12	.54	.04

*Anmerkungen.* Die Ergebnisse basieren auf der Kinder-Stichprobe mit  $n = 934$  Kindern (609 Kinder mit niedrigem Kapital und 325 Kinder mit hohem Kapital) nach listenweiser Löschung fehlender Werte. Die mit \* gekennzeichneten Teststatistiken sind auf 5%-Niveau einseitig signifikant.

Abschließend werfen wir *drittens* einen Blick auf die Sichtweisen von Kindern mit Einwanderungsgeschichte im Vergleich mit Kindern mit autochthoner Familienherkunft. Einerseits betonen Kinder mit mindestens einem zugewanderten Elternteil in höherem Maße, dass Anstrengung die Voraussetzung für den Übertritt auf das Gymnasium darstellt, andererseits gehen sie auch stärker davon aus, dass Kinder „aus anderen Ländern“ es schwerer in der Schule haben. Letzteres deutet in der vermeintlichen Widersprüchlichkeit erneut darauf hin, dass die höheren Schwierigkeiten dieser Kinder weniger der Schule angelastet werden, sondern ihren individuellen Voraussetzungen. Auch vor dem Hintergrund der Korrelationsanalyse deuten die Daten damit nicht auf ein kohärentes Gefüge ungleichheitsbezogener Einstellungen im Sinne eines kritischen Bewusstseins von Bildungsungleichheit bei den Kindern hin. Dies hätte sich darin gezeigt, dass nachweislich benachteiligte Kinder zum einen weniger an die generelle Leistungsgerechtigkeit glauben und zum anderen die größeren Schwierigkeiten unterprivilegierter Gruppen stärker wahrnehmen.

Tabelle 5: Mittelwertvergleiche zwischen Kindern mit beiden Elternteilen aus Deutschland und Kindern mit Zuwanderungsgeschichte (mind. 1 Elternteil nichtdeutscher Herkunft) mittels t-Tests für unabhängige Stichproben

	Kinder mit Eltern aus Deutschland		Kinder mit zugewanderten Eltern		t-Test	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Manche Kinder strengen sich sehr an und kommen trotzdem nicht auf das Gymnasium.	2.38	1.00	2.45	1.11	-1.00	-.07
Die Noten in der Schule werden immer gerecht vergeben.	2.79	1.14	2.72	1.21	.83	.06
Alle Kinder haben es gleich schwer in der Schule, egal wie viel Geld ihre Eltern haben.	2.85	1.19	2.92	1.18	-.94	-.06
Wer sich immer anstrengt, kommt auf das Gymnasium.	2.96	1.01	3.10	1.06	-2.08*	-.14
Kinder aus anderen Ländern haben es in der Schule schwerer als deutsche Kinder.	2.80	1.09	2.93	1.11	-1.82*	-.12

Anmerkungen. Die Ergebnisse basieren auf der Kinder-Stichprobe mit  $n = 934$  Kindern (570 Kinder ohne und 364 Kinder mit Einwanderungsgeschichte) nach listenweiser Löschung fehlender Werte. Die mit \* gekennzeichneten Teststatistiken sind auf dem 5%-Niveau *einseitig* signifikant.

## 6 Schlussbetrachtung

Insgesamt zeigen sich aufschlussreiche Verknüpfungen zwischen den Überzeugungen der Kinder einerseits und den Unterschieden zwischen verschiedenen Kinderguppen andererseits. Trotz einiger scheinbar unplausibler Zusammenhänge deuten sich spezifische Einstellungsmuster an. Die Tatsache, dass Anstrengung nicht immer zum Erfolg führt, wird von vielen Kindern nicht zwangsläufig mit der Wahrnehmung von ungleichen Chancen aufgrund der sozialen Schicht oder einer Einwanderungsgeschichte in Verbindung gebracht. Stattdessen zeigt sich ein Muster einer Vorstellung von einer gerechten Schule, in dem die Annahme einer fairen Notenvergabe mit der Unabhängigkeit des Schulerfolgs vom Einkommen und der Bedeutung von Anstrengung für den Zugang zur Gymnasialstufe verknüpft ist. Die drei entsprechenden Items weisen die stärksten Korrelationen auf.

Im Hinblick auf die Unterschiedshypothesen ergeben sich differenzielle Ergebnisse. Zu den widersprüchlichen Varianten der ersten beiden Hypothesen lässt sich festhalten, dass materiell privilegierte Kinder stärker davon überzeugt sind, dass der Schulerfolg unabhängig vom Wohlstand der Eltern ist. Kinder mit weniger Ressourcen sehen dies tendenziell skeptischer – wenngleich auch hier die durchschnittliche Zustimmung zum entsprechenden Item recht hoch ist. Dieser Befund zeigt sich auch in Bezug auf die Ausstattung mit kulturellem Kapital. Hier ist die Lage jedoch komplexer. Denn während die höhere Zustimmung der

privilegierteren Kinder impliziert, dass sie die schulische Chancengleichheit weniger in Frage stellen, sehen Kinder mit geringerer Kapitalausstattung die Schule eher als leistungsgerecht an und glauben etwa, dass die Noten stets gerecht vergeben werden und Anstrengung belohnt wird. Letzteres spricht für die Annahmen der *System Justification Theory* nach Jost, Banaji und Nosek (2004), was angesichts der stärkeren Reflexion ungleicher Erfolgchancen überrascht. Es scheint hier also aufseiten unterschiedlich ressourcenstarker Kinder nuancierte Unterschiede in der Beurteilung des Bildungssystems zu geben, insofern sich je nach Item sowohl für Hypothese 1a bzw. 2a als auch für Hypothese 1b bzw. 2b Hinweise finden. Angesichts der insgesamt hohen Zustimmung zur realisierten Chancengleichheit deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Kinder mit geringerer Kapitalausstattung ein ausgeprägtes Maß an Meritokratiegllauben und somit einen eher systemkonformen Habitus aufweisen (Thiersch 2014).

Für die sich widersprechenden Hypothesen 3a und 3b zeigt sich, dass Kinder mit Einwanderungsgeschichte Anstrengung zwar einerseits als Voraussetzung für den Zugang zum Gymnasium sehen, andererseits aber davon ausgehen, dass Kinder aus anderen Ländern größere Schwierigkeiten in der Schule haben. Der Befund lässt sich auch als Hinweis auf das bekannte Phänomen des ausgeprägten Optimismus junger Menschen mit Einwanderungsgeschichte lesen (Kao/Tienda 2002). Sie gehen grundsätzlich davon aus, dass sich Anstrengung lohnt. Zugleich reflektieren sie in höherem Maße, dass eine erfolgreiche Schulkarriere für sie schwieriger zu realisieren ist als für Kinder aus autochthonen Familien. Hier könnte es einerseits sein, dass Kinder mit Einwanderungsgeschichte etwa eigene Nachteile in Rechnung stellen. Andererseits könnten Kinder auch den Forschungsstand antizipieren: Dieser zeigt etwa, dass die Urteile von angehenden Lehrkräften tatsächlich zum Nachteil von als migrantisch codierten Schülerinnen und Schülern verzerrt sind (Holder/Kessels 2017) und dass stereotypisierte Erwartungen zu schlechteren Bewertungen und Schullaufbahneempfehlungen für Schülerinnen und Schüler mit Einwanderungsgeschichte führen können (Glock/Krolak-Schwerdt/Pit-ten Cate 2015). Auch mit Blick auf das dritte Hypothesenpaar sind die Ergebnisse unserer Studie komplex und geben Anlass zu weiterer Forschung.

Einschränkend lässt sich in Bezug auf die Aussagekraft der Ergebnisse festhalten, dass Kinder mit geringerem kulturellem Kapital und mit Einwanderungsgeschichte zwar einerseits an die Leistungsgerechtigkeit von Schule glauben, andererseits aber bei Kindern aus benachteiligten Gruppen größere schulische Schwierigkeiten ausmachen. Das könnte auch darauf hindeuten, dass sie das jeweilige Item als Aussage über die Peers in ihrer Klasse verstehen, die im Alltag situativ mit spezifischen Lernschwierigkeiten zu tun haben. Auch können sie angesichts von Geldmangel in der Familie auf weniger Ressourcen zurückgreifen, die zum schulischen Lernen gebraucht werden, haben z. B. nicht immer funktionsfähige Stifte und ausreichend Papier.

Hinsichtlich politischer Implikationen unserer Befunde lassen sich wenigstens zwei Ansatzpunkte zur weiteren Reflektion skizzieren: Erstens deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Kinder unterschiedlicher sozialer Hintergründe differenzielle Einstellungen zu Bildungsgerechtigkeit haben. Dass Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen einen systemkonformen Habitus zeigen, dürfte sozialer Mobilität und politischer Aktivität im Wege stehen. Daran knüpfen grundsätzliche Fragen nach politischer Teilhabe an, zu der stets auch die Möglichkeit einer Veränderung des Status quo gehört. Aus demokratietheoretischer Sicht sind politische Maßnahmen gefragt, die darauf abzielen, ein kritisches Bewusstsein gerade bei sozial benachteiligten Kindern zu fördern, um diese in einem Ungleichheit reproduzierenden System zu empoweren (Watts/Diemer/Voight 2011).

Zweitens: Dass Kinder mit Einwanderungsgeschichte zwar an die Bedeutung von Anstrengung glauben, jedoch davon ausgehen, dass sie größere Schwierigkeiten in der Schule haben, wirft die Frage auf, welche Barrieren die Schule dieser Gruppe von Kindern weiterhin in den Weg stellt, inwieweit Kinder Vorurteilen und stereotypisierten Erwartungen begegnen, die für sie offenkundig sichtbar sind und der bewussten Reflektion zugänglich. Diese gilt es, auch unter Einbezug der Perspektive der betroffenen Kinder, ernst zu nehmen und zu überwinden.

## Literaturverzeichnis

- Anyiwo, Nkemka/Bañales, Josefina/Rowley, Stephanie J./Watkins, Daphne C./Richards-Schuster, Katie (2018): Sociocultural Influences on the Sociopolitical Development of African American Youth. In: *Child Development Perspectives* 12, S. 165–170.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (Hrsg.) (2020): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Kayser, Laura B. (2017): Children and Society: Children's Knowledge About Inequalities, Meritocracy, and the Interdependency of Academic Achievement, Poverty, and Wealth. In: *American Behavioral Scientist* 61, S. 186–203.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Otto Schwarz & Company, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13, S. 295–307.
- Bühler-Niederberger, Doris (2013): Von Komplizen und Störenfrieden – Kindheitskonstruktionen zwischen ‚agency und structure‘. In: Braches-Chyrek, Rita/Nelles, Dieter/Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit*. 1. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 317–334.
- Butterwege, Christoph (2021): Kinderarmut in Deutschland: Entstehungsursachen und Gegenmaßnahmen. In: *Sozial Extra* 45, S. 19–23.
- Canan, Coşkun/Petschel, Anja (2023): Die Umsetzung des Konzepts „Einwanderungsgeschichte“ im Mikrozensus 2022. In: *WISA – Wirtschaft und Statistik*, S. 61–74.
- Correll, Lena (2011): Das Gespenst des deutschen Geburtenrückgangs. Eine kritische Analyse wissenschaftlicher Diskurse zum Bevölkerungswandel. In: *Femina Politica* 20, S. 101–110.

- Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (2013): Kinder im familienpolitischen Diskurs. Vom unsichtbaren Familienmitglied zum Hoffnungsträger der Gesellschaft. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“. Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 81–91.
- de Moll, Frederick/Betz, Tanja (2016): Accounting for children's agency in research on educational inequality: the influence of children's own practices on their academic habitus in elementary school. In: Esser, Florian/Baader, Meike/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies. New York: Routledge, S. 271–289.
- Deppe, Ulrike/Hadjar, Andreas (2021): Schule und soziale Ungleichheit. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–25.
- Diemer, Matthew A./Voight, Adam M./Marchand, Aixa D./Bañales, Josefina (2019): Political identification, political ideology, and critical social analysis of inequality among marginalized youth. In: *Developmental Psychology* 55, S. 538–549.
- Ditton, Hartmut/Maaz, Kai (2022): Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In: Reinders, Heinz/Bergs-Winkels, Dagmar/Prochnow, Annette/Post, Isabell (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1083–1103.
- Fachkommission Integrationsfähigkeit (Hrsg.) (2023): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Bundeskanzleramt, 11012 Berlin. [www.fachkommission-integrationsfaehigkeit.de/fk-int/dokumente/bericht-der-fachkommission-integrationsfaehigkeit-1880150](http://www.fachkommission-integrationsfaehigkeit.de/fk-int/dokumente/bericht-der-fachkommission-integrationsfaehigkeit-1880150) (Abfrage: 06.02.2024).
- Freire, Paulo (2022): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–13.
- Glock, Sabine/Krolak-Schwerdt, Sabine/Pit-ten Cate, Ineke M. (2015): Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. In: *European Journal of Psychology of Education* 30, S. 169–188.
- Heberle, Amy E./Rapa, Luke J./Frago, Flora (2020): Critical consciousness in children and adolescents: A systematic review, critical assessment, and recommendations for future research. In: *Psychological Bulletin* 146, S. 525–551.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2010): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 126–152.
- Holder, Katharina/Kessels, Ursula (2017): Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: a new look from a shifting standards perspective. In: *Social Psychology of Education* 20, S. 471–490.
- Jost, John T./Banaji, Mahzarin R./Nosek, Brian A. (2004): A Decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of the Status Quo. In: *Political Psychology* 25, S. 881–919.
- Jünger, Rahel (2010): Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim: Juventa, S. 159–183.
- Kao, Grace/Tienda, Marta (2002): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. In: Suárez-Orozco, Marcelo M./Suárez-Orozco, Carola/Qin-Hilliard, Desirée (Hrsg.): *The New Immigrants and American Schools: Interdisciplinary Perspectives on the New Immigration*. 1. Auflage. New York: Routledge, S. 345–358.
- Karakayali, Juliane/Zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: *sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 1, Heft 2, S. 61–78. DOI 10.36900/suburban.v1i2.96.

- Kornbluh, Mariah E./Pykett, Alisa A./Flanagan, Constance A. (2019): Exploring the associations between youths' explanations of poverty at the societal level and judgements of distributive justice. In: *Developmental Psychology* 55, S. 488–497.
- Lardier, David T./Herr, Kathryn G./Barrios, Veronica R./Garcia-Reid, Pauline/Reid, Robert J. (2019): Merit in Meritocracy: Uncovering the Myth of Exceptionality and Self-Reliance Through the Voices of Urban Youth of Color. In: *Education and Urban Society* 51, S. 474–500.
- Machold, Claudia/Carnin, Jennifer (2018): Re-Präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. Sprechen über Kinder in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 233–248.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2018): Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Bildungseinrichtungen: Re-Konstruktion der Genese von Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft als Anspruch einer längsschnittlichen Ethnografie. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19, S. 131–146.
- Rizzo, Michaela T./Killen, Melanie (2016): Children's understanding of equity in the context of inequality. In: *British Journal of Developmental Psychology* 34, S. 569–581.
- Rizzo, Michaela T./Killen, Melanie (2020): Children's evaluations of individually and structurally based inequalities: The role of status. In: *Developmental Psychology* 56, S. 2223–2235.
- Schwarzenthal, Miriam/Juang, Linda P./Moffitt, Ursula/Schachner, Maja K. (2022): Critical Consciousness Socialization at School: Classroom Climate, Perceived Societal Islamophobia, and Critical Action Among Adolescents. In: *Journal of Research on Adolescence* 32, S. 1452–1469.
- Thiel, Jeremias (2020): *KEIN Pausenbrot, KEINE Kindheit, KEINE Chance: wie sich Armut in Deutschland anfühlt und was sich ändern muss*. München: Piper.
- Thiersch, Sven (2014): Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–224.
- Watts, Roderick J./Diemer, Matthew A./Voight, Adam M. (2011): Critical consciousness: Current status and future directions. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 2011, S. 43–57.

# Reduktion sozialer Ungleichheit in früher Kindheit?

Orientierungen von Trägervertreter:innen,  
Fachkräften und Eltern zur Umsetzung von  
Bildungsplänen in Kindertageseinrichtungen

Sylvia Nienhaus

## 1 Einleitung

Bildung ist nicht erst mit dem Eintritt in die Schule, sondern bereits in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) relevant. In Deutschland lässt sich dies z. B. an den gestiegenen Besuchszahlen von Kitas ablesen: Heute besuchen 92 % der Drei- bis Sechsjährigen Kitas (Autoren:innengruppe Bildungsbericht-erstattung 2022, S. 104). Eine Entwicklung, die sich auch auf die Einführung einer Beitragsfreiheit für Kitas – und teilweise Krippenplätze in mittlerweile elf von 16 Bundesländern (Völkerling 2021) zurückführen lässt. Auch wird diese Entwicklung an der Einführung von Bildungsplänen deutlich, die eine gezielte Förderung schulrelevanter Kompetenzen ermöglichen soll (JMK/KMK/JFMK 2004–2022) und somit eine Ausprägung der in der frühen Kindheit seit Längerem beobachtbaren Scholarisierungstendenzen (Mierendorff 2015, S. 18) darstellt. Wohlfahrtstheoretisch betrachtet lässt sich die Einführung von Bildungsplänen als eine ‚weiche‘ Regulierungsform begreifen (ebd. 2013, S. 38) – weich deshalb, weil Bildungspläne in Kitas lediglich Empfehlungs- bzw. Orientierungscharakter haben und (noch im Gegensatz zu schulischen Regularien) nicht verpflichtend sind (JMK/KMK/JFMK 2004–2022). Da es jedoch mittlerweile in allen Bundesländern Bildungspläne für Kitas gibt, lassen sich diese durchaus als eine politisch-staatliche Praxis beschreiben, die neben kulturellen und sozialen Praxen Kindheit als Institution (re-)produziert (Mierendorff 2015, S. 7). Dabei verkörpern Bildungspläne in Kitas insbesondere eine Form der *„Ordnung der Bedingungen des kognitiven und emotionalen Seins und deren Entwicklung“* (Mierendorff 2013, S. 41, H. i. O.).

Diese Verlagerung vormals als ausschließlich familiär betrachteter Bildungs- und Erziehungsaufgaben, in ein institutionelles Setting (hier: Kita) lässt sich auf „[v]eränderte Annahmen über die Regulierungsnotwendigkeit der Bedingungen früher Kindheit“ (ebd. 2015, S. 16) zurückführen und beschreibt das Ziel,

Bildungsgerechtigkeit bereits zu einem frühen Zeitpunkt sicherzustellen – ein Punkt, der in der ungleichheitsorientierten Bildungsforschung jedoch äußerst kritisch betrachtet wird (Grunau/Mierendorff 2022, S. 260). Ein Grund hierfür ist u. a., dass Bildung hinsichtlich der Reduktion sozialer Ungleichheit zugleich Lösung und Problem ist (Klinkhammer 2010, S. 216 ff.). Ob und inwiefern die Umsetzung von Bildungsplänen in Kitas – verstanden als Politik der frühen Kindheit – tatsächlich zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Kitas führt, ist die zentrale Frage meines Forschungsprojekts „Bildungspläne, sozial-emotionale Entwicklung und soziale Ungleichheit in früher Kindheit“<sup>1</sup>. Dieses bearbeite ich mit Fokus auf den Bildungsbereich „Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen“ (JMK/KMK/JFMK 2004–2022, S. 12) – ein Bereich, der (bei entsprechender Förderung) positive Bildungsentwicklungen verheißt (Scheithauer et al. 2019).

Im Folgenden stelle ich Perspektiven von Trägervertreter:innen, Fachkräften und Eltern einander gegenüber, die auf Widersprüchlichkeiten hinsichtlich durch Bildungspläne motivierte Förderung in Kitas verweisen. Hierzu habe ich Interviewpassagen aus dem o. g. Projekt ausgewählt, die die Bedeutung von Bildungsplänen für die Reduktion sozialer Ungleichheit in früher Kindheit sowie relevante Determinanten sozialer Ungleichheit (Solga/Berger/Powell 2009) aus Sicht der jeweiligen Akteur:innen thematisieren. Um die Interpretation dieser Daten (Abschnitt 4) zu rahmen, gebe ich zunächst einen Einblick in den Umgang mit Heterogenität in der Kita-Praxis vor dem Hintergrund bildungspolitischer Ziele (Abschnitt 2) und beschreibe im Anschluss das methodologische Vorgehen (Abschnitt 3). In einem Fazit fasse ich die ebenenspezifischen Ergebnisse ebenenübergreifend zusammen und reflektiere sie (Abschnitt 5). Ausblickend formuliere ich auf der Grundlage meiner Ergebnisse zukünftige Forschungsaufgaben (Abschnitt 6).

## **2 Der Umgang mit Heterogenität in der Kita-Praxis vor dem Hintergrund bildungspolitischer Ziele**

Die Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Kita-Angebots zur Sicherung von Bildungsgerechtigkeit über vorschulische Förderung (Viernickel et al. 2013) ist aus strukturellen sowie individuellen Gründen problembelastet: So gibt es noch immer nicht genug Kitaplätze und es fehlt an (qualifizierten) Fachkräften, zudem sind die Qualifikationen bzw. Qualifikationswege für Fachkräfte noch nicht vollständig an die in Abschnitt 1 genannten Entwicklungen angepasst (Kuger/

---

1 Gefördert von Juli 2019 – März 2022 im Rahmen des Graduiertenkollegs „Emergenz und Anbahnung bereichsspezifischen Lernens in frühkindlichen Bildungsprozessen“, Center for Early Childhood Development and Education Research, Universität Osnabrück.



Peter 2019). Außerdem sind die Verbindlichkeitsgrade der Bildungspläne sowie deren konkrete Umsetzung nach wie vor unklar (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 98 f.). Hinzu kommen eine zunehmende soziokulturelle Heterogenität in Kitas – vor allem hinsichtlich nichtdeutscher Familiensprache bzw. Migrationshintergrund (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 107) – und Einflüsse soziokulturell geprägter Orientierungen von Eltern (de Moll 2017), Fachkräften (Betz/de Moll 2015) und ggf. divergierende Orientierungen dieser beiden Akteur:innen (Betz et al. 2019) auf frühe Bildung. So werden z. B. von Fachkräften Schwierigkeiten bei der Förderung heterogener Kita-Gruppen gesehen (Bader et al. 2019, S. 39 ff.). Dies führt häufig dazu, dass insbesondere sogenannte benachteiligte Kinder (OECD 2006, S. 92), aber auch solche, die besondere, ebenfalls aus der Norm fallende, Fähigkeiten aufweisen (Meyer 2017, S. 157 ff.) und deshalb ein erhöhtes Risiko aufweisen, zukünftige Bildungsziele nicht sicher zu erreichen (OECD 2006, S. 74), keine oder nur eine unzureichende Förderung in Kitas erfahren (Kuger/Peter 2019; Nienhaus 2022, S. 676 ff.; Nienhaus 2018, S. 26 ff.).

Strategien, diesem Risiko entgegenzuwirken und damit soziale Ungleichheit zu reduzieren, sind jedoch schwer zu finden, abgesehen von der politischen Empfehlung, negative Zuschreibungen gegenüber den im Fokus stehenden Kindern zu unterlassen und stattdessen Unterschiede zwischen Kindern zu akzeptieren und wertzuschätzen (Meyer 2017, S. 165). So verweist z. B. der niedersächsische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung (im Folgenden: OBE, Kultusministerium Niedersachsen 2018) in diesem Zusammenhang insbesondere auf Geschlecht, Alter, Kultur und Behinderung (Schmude/Pioch 2014, S. 47). Dennoch wird die bildungspolitische Empfehlung, negative Zuschreibungen zu unterlassen, in den Bildungsplänen, welche als eine Form dokumentierten Wissens für Fachkräfte verstanden werden können, selbst nicht umgesetzt (Meyer 2017, S. 150 und S. 157 f.). Hinzu kommt, dass z. B. Trägervertreter:innen bzw. Fachberater:innen – zwischen Bildungspolitik und -praxis vermittelnd – „in ihren Orientierungen zwischen professioneller Haltung und Vorurteilsbildung schwanken“ (Nienhaus 2021, S. 8) – ein Ergebnis, dass sich auch auf Unklarheiten in der beruflichen Positionsbestimmung (Alsago 2019) zurückführen lässt (Nienhaus 2021, S. 8 f.). Wechselwirkungen zwischen politischen Bildungszielen und Kita-Praxis laufen also nicht störungsfrei ab (Nienhaus 2022, S. 678), sodass die Reduktion sozialer Ungleichheit über die Umsetzung von Bildungsplänen zumindest fragwürdig erscheint.

### **3 Qualitative Mehrebenenanalyse zur Erforschung von Orientierungen auf unterschiedlichen sozialen Ebenen**

Um vor dem Hintergrund von Wechselwirkungen zwischen politischen Bildungszielen und Kita-Praxis die Frage zu bearbeiten, ob und inwiefern die Umsetzung von Bildungsplänen in Kitas tatsächlich zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, habe ich drei für den Kita-Bereich relevante soziale Ebenen, angelehnt an qualitative Mehrebenenanalyse (Hummrich/Kramer 2018), untersucht: Orientiert am induktiv-kontrastiven Sampling (Petrucci/Wirtz 2007) habe ich in Niedersachsen und Schleswig-Holstein 2020 und 2021 auf einer regionalen Ebene neun leitfadengestützte Interviews mit Trägervertreter:innen und auf einer institutionellen bzw. milieubezogenen Ebene vier leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften und Eltern geführt. Auf einer Interaktionsebene habe ich an drei Entwicklungs- bzw. Übergangsgesprächen zwischen Eltern und Fachkräften beobachtend teilgenommen (Nienhaus 2022, S. 680 ff.). Die auf diese Weise gesammelten Daten werte ich inhaltsanalytisch-rekonstruktiv (Kuckartz/Rädiker 2022) aus und relationiere sie bezüglich (Nicht-)Passungsverhältnissen von akteur:innenspezifischen Bildungsorientierungen zueinander.

Erste Ergebnisse aus den Interviews mit Trägervertreter:innen (Nienhaus 2022; Nienhaus 2021) zeigen, dass sozial-emotionale Entwicklung (als Bildungsteilbereich) als für kindliche Bildungsentwicklung zentral angesehen wird. Da dieser Bereich jedoch schwer fassbar scheint und in andere Bildungsbereiche mit hineinwirke, stellt sich die Frage, wie hier individuelle Förderung erfolgen kann – eine Frage, die nicht unerheblich ist, geht man davon aus, dass in sozialen Kompetenzen sozio-kulturelle Unterschiede (Bittlingmayer/Bauer 2008) und Devianzen (Klipker et al. 2018) existieren.

### **4 Das Verhältnis von Bildungsplanung und sozialer Ungleichheit – Orientierungen von Trägervertreter:innen, Fachkräften und Eltern**

Ausgehend von meinen ersten Projektergebnissen rücke ich im Folgenden die regionale Ebene (leitfadengestützte Interviews mit Trägervertreter:innen) und die institutionelle bzw. milieubezogene Ebene (leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften und Eltern) im Hinblick auf die Bedeutung von Bildungsplänen in Kitas für die Reduktion sozialer Ungleichheit in den Vordergrund und stelle vier individuelle Bildungsorientierungen vor. Kriterien für die Auswahl waren die Darstellung aller interviewten Typen von Akteur:innen (Trägervertreter:innen, Fachkräfte, Eltern), kontrastive Orientierungen und Bezüge zu Determinanten sozialer Ungleichheit (Solga/Berger/Powell 2009).

## 4.1 Trägervertreter:innen (Regionale Ebene)

### 4.1.1 „Die Politik kann sich nicht hinstellen [...] und nichts mehr tun“

Eine zunächst positive Perspektive auf Bildungspläne (hier den OBE) hat ein Personalverantwortlicher, der für einen kirchlichen Träger arbeitet. So beschreibt er den OBE im Interview (14.09.2020) analog zu dessen Titel als Orientierungsmöglichkeit für pädagogisches Handeln („eine gute Orientierung, ähm, die ich auf die Einreichungen und auf die, auf die einzelnen Kinder legen kann“), weist aber darauf hin, dass der OBE als theoretische Grundlage allein wertlos sei („aber es hilft natürlich nicht, ähm, wenn’s den Plan gibt, aber noch nicht nach dem gearbeitet wird“). Davon ausgehend bezieht sich der Personalverantwortliche auf soziale Ungleichheit, ohne diese allerdings explizit zu erwähnen.

[...] [W]enn ich in unsere beiden Kitas gucke, wo der Migrationsanteil und damit die kulturelle Vielfalt irgendwie sehr schwer ist, ähm, also sehr, sehr breit aufgestellt ist, ähm, sind das einfach andere Basics, wo man da ansetzt als, ähm, in den Bereichen, wo ich weiß, ähm, man es irgendwie mitkriegt, da wird auch noch mal zu Hause mit den Kindern ein Buch gelesen. Also, als ein Beispiel, das ist natürlich da, ja, das ist, das kann man mit einem Bildungsplan nicht einfach weg machen. [...] Die Politik kann sich nicht hinstellen und sagen, wir haben nur ihren neuen Orientierungsplan, der gilt ja schließlich für alle, deshalb müssen wir nichts mehr tun.

Hier wählt der Personalverantwortliche exemplarisch zwei Kitas aus, mit denen er zusammenarbeitet und beschreibt deren Migrant:innenanteil als sehr hoch bzw. die kulturelle Zusammensetzung der Kinder in den Gruppen als sehr divers. Die Ausdrücke „kulturelle Vielfalt“ und „irgendwie sehr schwer“, die er in diesem Kontext verwendet, zeigen, dass er den Umgang mit Heterogenität in Kitas als schwierig erachtet. Hierzu sei ein spezifisches pädagogisches Arbeiten nötig, worauf der Personalverantwortliche mit „einfach andere Basics“ verweist. Diese Herausforderung stellt er dann einer (vermeintlichen) Einfachheit gegenüber, die sich auf die pädagogische Arbeit mit Kindern bezieht, mit welchen im familiären Setting „ein Buch gelesen“ wird. Hier greift er auf ein Kriterium zurück, das im Rahmen der PISA-Studien mit Rekurs auf Bourdieu (2011) wiederholt für einen hohen Bildungsgrad herangezogen wird: Vorleseaktivitäten und das Vorhandensein von Büchern im Haushalt (OECD 2000), welche von dem Interviewten Personen mit Migrationshintergrund abgesprochen wird. Dieser hier explizit vom Personalverantwortlichen konstruierten Diskrepanz – kulturelle Heterogenität vs. (einheitliche) Bildungsorientierung – sei nicht mit dem OBE beizukommen. Seine Schlussfolgerung daraus ist eine implizite Forderung an eine höhere (politische) Ebene, nicht einfach zuzusehen, wie in der Praxis mit Heterogenität umgegangen

wird, sondern in Ergänzung zum OBE konkrete Handlungsanweisungen zu geben (Nienhaus 2022, S. 688 f.). Offen lässt der Personalverantwortliche dabei, ob er dies von der bildungspolitischen Bundes- oder Landesebene erwartet.

#### 4.1.2 „Kleine Puzzlesteine für die Entwicklung“

Eine Fachberaterin eines Wohlfahrts-Trägers in Niedersachsen fokussiert im Interview (21.07.2020) ebenfalls den OBE, beschreibt seinen Orientierungscharakter im Gegensatz zum Personalverantwortlichen jedoch als minderwertig („aber er, er nennt sich Orientierungsplan“) und kontrastiert ihn zunächst mit Bildungsplänen, denen sie eine stärkere Verbindlichkeit zuschreibt und schließlich mit (zusätzlichen) Qualitätskontrollen, die Einfluss auf finanzielle Ausstattung von Kitas hätten (Nienhaus 2021, S. 6f.). Hinsichtlich sozialer Ungleichheit, sozial-emotionaler Entwicklung und dem OBE sieht die Fachberaterin Verbindungen („das hat auf jeden Fall einen Zusammenhang“). Um diese aufzuzeigen, beschreibt sie zunächst die aus ihrer Sicht defizitäre familiäre Alltagssituation von Kindern aus „sozial schwachen Familien“ (im Gegensatz zu Familien „mitten im Leben“).

Also, wenn ich eben zum Beispiel so an Kinder denke, die aus sozial schwachen Familien kommen [...] Also, es, also diese Kinder, haben es schon, denke ich mir, sehr schwer [...] Da werden eben keine Bücher angeguckt oder nur wenig, wenn überhaupt welche da sind [...] Da gibt es keine gemeinsamen Mahlzeiten, wo man sich austauscht. Da fragt auch keiner: „Wie war es im Kindergarten?“ [...] Und die brauchen, finde ich, irgendwie eine Möglichkeit, ähm, wo die dann sich so verwirklichen können, ne, also, wo sie dann mal ihr Erfolgserlebnis haben, weil zu Hause haben sie kein Erfolgserlebnis. [...] Und da sind dann zum Beispiel so Talente wichtig, dass die gefördert werden von den Erzieherinnen. [...] Und dann kann man ein bisschen dieses Ungleichgewicht ein bisschen noch mildern. Oder zumindest haben die Kinder dann mal, ähm, können mal positiv, haben positive Erlebnisse in der Kita, in der Welt. Und das bestärkt sie ja vielleicht auch in ihrer ganzen Entwicklung. Oder sie können dadurch Resilienz erleben und, ähm, können dann auch mit Rückschlägen, familiären Situationen besser umgehen oder, ähm, haben nicht so ein Minderwertigkeitsgefühl, ne. Also, ich glaube, das sind alles so kleine Puzzlesteine für die Entwicklung.

Mit dem Argument, dass Kinder ihre (in der Sequenz einseitig defizitär gerahmten) familiären Erfahrungen in die Kita hineinrügen und der Annahme, dass Familien einen stärkeren Einfluss auf kindliche Entwicklung hätten als Kitas (eine empirisch bestätigte Vermutung, Betz 2012, S. 116), verweist die Fachberaterin auf die Notwendigkeit, Kinder aus „sozial schwachen Familien“ in der Kita zu fördern, um beispielsweise ihr mangelndes Selbstbewusstsein – verstanden als Komponente sozial-emotionaler Entwicklung (Scheithauer et al. 2019) – zu beheben. Dies ist aus der Sicht der Fachberaterin die Arbeit von Fachkräften, die

sie mithilfe der Formulierung „kleine Puzzlesteine für die Entwicklung“ bildlich zusammenfasst. Sie führt aus, dass sie darunter – neben der bereits erwähnten Selbstbewusstseinsförderung – die Förderung kindlicher Resilienz versteht, über die Kitas zur Reduktion sozialer Ungleichheit beitragen könnten. In diesem Sinne lässt die Fachberaterin erkennen, dass aus ihrer Sicht insbesondere Kinder aus „sozial schwachen Familien“ als Profiteur:innen früher Bildung gelten könnten.

#### 4.1.3 Perspektiven von Trägervertreter:innen – Zwischenfazit I

Aus Sicht der beiden hier zitierten Trägervertreter:innen erscheint das Verhältnis von Bildungsplanung und sozialer Ungleichheit tendenziell problembelastet. Der Personalverantwortliche räumt Bildungsplänen in Kitas jedoch zunächst eine wichtige Orientierungsfunktion für pädagogische Arbeit ein. Die Fachberaterin hingegen sieht Bildungspläne bzw. deren geringe Verbindlichkeit grundsätzlich als problematisch an, schreibt Fachkräften jedoch – mit oder ohne Rekurs auf den jeweils geltenden Bildungsplan, das bleibt in ihrer Aussage offen – die Fähigkeit zu, über die Förderung kindlicher Resilienz zur Reduktion sozialer Ungleichheit beizutragen. Da aus ihrer Sicht insbesondere „sozial schwache“ Kinder von dieser pädagogischen Arbeit profitieren können, hält sie Bildungsgerechtigkeit für möglich. Auch der Personalverantwortliche sieht die Idee der Reduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsförderung nicht als problematisch an – im Unterschied zur ungleichheitsorientierten Bildungsforschung (siehe Abschnitt 1) – er bezweifelt jedoch, dass diese tatsächlich helfen kann, da die bildungsrelevanten Unterschiede zwischen den Kindern in einer Kita-Gruppe bei Ankunft bereits zu groß seien, als dass Fachkräfte ihnen konstruktiv begegnen könnten.

## 4.2 Fachkräfte und Eltern (institutionelle bzw. milieubezogene Ebene)

### 4.2.1 „Was will ich im Leben“

Eine Fachkraft, die in einer Kita in kirchlicher Trägerschaft in Niedersachsen arbeitet, beschreibt den OBE im Interview (20.05.2021) als „sehr präsent“, setzt diesen jedoch nicht in einen Bezug zu den Bildungsaktivitäten, die sie im Folgenden als Bedingung für einen gelungenen Start ins Berufsleben beschreibt.

Also, dadurch, dass die Kinder ihre Interessen und Talente frühzeitig fördern, haben sie größere Chancen später eine Fachkraft im Berufsleben zu werden, weil sie sich als Kind vielleicht schon mal ausprobiert haben, schon mal entdeckt haben, wo habe ich Interessen und wo nicht? Ein Kind, was vielleicht zu Hause auf einem Bauernhof schon schraubt und repariert und so was, es mitbekommt, kann für sich entscheiden entweder das gefällt mir, da helfe ich meinem Papa gerne, dann kann es vielleicht,

ähm, eine handwerkliche Richtung beruflich einnehmen oder das Kind merkt, wo, wenn ich gefragt werde, hilfst du mir dabei, das habe ich immer gehasst, das mochte ich überhaupt nicht tun und irgendwie habe ich auch zwei linke Hände, dann weiß man, die Handwerksberufe sind für mich nichts. Ich kann mich auf jeden Fall ganz anders orientieren. Also, ich finde das schon sehr wichtig, das möglichst früh herauszufinden, dass jeder Mensch sich schon ausprobieren darf und für sich dadurch Grundfertigkeiten erlernen kann in den verschiedenen Bereichen und dadurch eben auch für sich eine Orientierung findet, was will ich im Leben und was passt zu mir und was passt nicht zu mir.

In ihrer Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsplanung und sozialer Ungleichheit bestimmt die Fachkraft die Förderung von Interessen und Talenten als zentral. Mit der Formulierung „dass die Kinder ihre Interessen und Talente frühzeitig fördern“, schreibt sie Kindern selbst die Handlungsbefähigung für ihre Förderung zu, d. h. sie rekurriert hier auf „Bildung als Aneignungstätigkeit“ (Liegle 2013, S. 58). Dadurch dass die Fachkraft handwerkliche Tätigkeiten, die ein Kind bei seinem Vater beobachtet, als Beispiel für frühe Förderung anführt, wird deutlich, dass sie zumindest implizit auch Eltern(teilen) einen großen Anteil an der kindlichen Handlungsbefähigung mit Blick auf deren berufliche Orientierung zuschreibt – ein Aspekt, der vor dem Hintergrund der zentralen Rolle in kindlicher Bildungsförderung, die Eltern in Studien zu Bildung und sozialer Ungleichheit in früher Kindheit zugesprochen wird (siehe Abschnitt 4.1.2), kaum verwundert. Interessanterweise greift sie hierbei ein geschlechtsspezifisches Stereotyp auf – handwerklich begabt ist das männliche Elternteil. Zudem lässt sich ihre Äußerung in Richtung eines Arbeiter:innenmilieu-Stereotyps ausdeuten – handwerklich arbeiten Personen, die weniger formal gebildet sind. Somit verwebt sie hier gewissermaßen milieuspezifische mit geschlechtsspezifischer Frühförderung. Abschließend fasst die Fachkraft – auch ohne direkt darauf Bezug zu nehmen – den Nutzen des OBE hinsichtlich von „Grundfertigkeiten erlernen“ und zwar „in den verschiedenen Bereichen“ zusammen, wodurch Kindern bereits im Kitaalter eine berufliche Orientierung ermöglicht würde.

#### 4.2.2 *„Eine andere spielerische Seite“*

Die Mutter eines vierjährigen Jungen, der aufgrund seines Alters und auf eigenen Wunsch hin innerhalb einer Kita in kirchlicher Trägerschaft in Schleswig-Holstein vor dem Wechsel in eine Gruppe steht, die zu einem großen Teil in der Natur betreut wird, fokussiert im Interview (02.06.2021) die Arbeit in Kitas als zentral für frühe Bildung. Über die in Schleswig-Holstein geltenden Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten (im Folgenden: Leitlinien, Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren 2020) wisse sie nicht Bescheid („da kann ich mich nicht mehr dran erinnern“), ergänzt jedoch,

dass in der Kita, in der ihr Sohn betreut wird „schon immer viel gemacht und unternommen“ würde. Hinsichtlich des bildungspolitischen Ziels, Bildungsungleichheiten durch Bildungsförderung in Kitas zu reduzieren, nimmt die Mutter zunächst Bezug auf die Entscheidung von Eltern. Im Anschluss greift sie mit Blick auf die Position von Kitas ein typisches Argument für frühe Bildung auf.

[...] Ich könnte es mir schon irgendwo vorstellen, wenn alle Eltern, sag ich mal, das Angebot der Kita annehmen würden, warum auch immer. Ich finde es wichtig, weil sie eben schon viel im Kindergarten lernen mit Sozialverhalten, das ist ja auch, das Sozialverhalten später in der Schule, wie oft gibt es Mobbing in der Schule. Ich finde, wenn man das im Kindergarten schon gelernt hat, dass das vielleicht doch ein wenig weniger werden könnte. [...] Also, natürlich gibt es auch viele sozial Schwache, wo man sagt, es ist natürlich schwierig mit dem Kindergartenplatz, wenn der dann so teuer ist, aber selbst die haben ja die Chance ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken. Ich finde es dann nur schade, wenn man es einfach nicht annimmt, weil ich finde, man nimmt den Kindern auch vieles [...] Ich könnte meinem Kind nicht vermitteln, was die ihm hier vermitteln [...] es ist doch noch mal ein anderes Verhältnis, was ich zu meinem Sohn habe und ich kann ihm das nicht so spielerisch einfach beibringen, wie das die Erzieher vielleicht machen, weil ich da vielleicht einfach einen ganz anderen Fokus hinter habe und ihm das jetzt eintrichtern möchte und die haben denn eine andere spielerische Seite, wo sie es viel einfacher in den Kopf rein kriegen. [...] ich würde mein Kind immer wieder in den Kindergarten schicken, das finde ich wirklich wichtig und dass er die ganzen verschiedenen Bereiche kennenlernt, finde ich auch wichtig.

Das Konzept der frühen Prägungsannahme (Diehm 2018, S. 12 f.), auf welches die Mutter hier rekurriert, könne aus ihrer Sicht nicht umgesetzt werden, wenn „sozial Schwache“ das Angebot der Kita ablehnten. Obwohl sie einräumt, dass Geld für diese Eltern eine Schwierigkeit darstelle, sei deren finanzielle Lage nur vordergründig für den Zugang zur Kita bestimmend. Das eigentliche Problem liegt aus ihrer Sicht nicht in fehlenden Zugangsmöglichkeiten zu institutioneller Bildung, sondern in der Entscheidung, Möglichkeiten der frühen Bildung nicht wahrzunehmen. Dies beschreibt sie als „schade“, da aus ihrer Sicht die Möglichkeiten von Eltern, selbst für frühe Bildung zu sorgen, begrenzt seien, was sie mit der Verschiedenheit der Beziehung – Fachkraft und Kind vs. Eltern(teil) und Kind – begründet. So könne sie selbst ihren Sohn nicht so spielerisch fördern, wie die Fachkräfte in der Kita, in der ihr Sohn betreut wird, dies könnten. Hier greift sie ein weiteres klassisches Konzept aus der frühen Bildung auf, das spielerische Lernen (Liegle 2013, S. 55 ff.) und setzt es in direkten Bezug zur Reduktion sozialer Ungleichheit. Zuletzt bezieht sie sich noch auf Teilbereiche, wie sie in den Leitlinien benannt werden und beschreibt es als für sie persönlich bedeutsam, dass ihr Sohn in der Kita mit diesen Bereichen vertraut gemacht werde.

#### 4.2.3 Perspektiven von Fachkräften und Eltern – Zwischenfazit II

Aus Sicht der hier zitierten Fachkraft und Mutter hängen Bildungsplanung und soziale Ungleichheit zwar zusammen, sind jedoch nicht zwingend über konkrete Bildungspläne moderiert. Die Fachkraft schreibt dem Bildungsplan (hier: OBE) in der Kita, in der sie tätig ist, zwar eine hohe Präsenz zu, Bildungsförderung beschreibt sie jedoch unabhängig von diesem Dokument. Die Mutter hingegen räumt ein, dass ihr der Bildungsplan (hier: Leitlinien) nicht bekannt sei, sie ergänzt jedoch, dass die Kita, in der ihr Sohn betreut wird, ohnehin viel Bildungsarbeit leiste. Diese Bildungsarbeit, die die Mutter als spielerisch beschreibt, sei eine Form der Förderung, die sie zuhause nicht leisten könne. Eine Reduktion sozialer Ungleichheit ist aus ihrer Sicht jedoch nur möglich, wenn sich Eltern – auch „sozial Schwache“ – für eine Kita entscheiden, damit Kinder bereichsspezifisch (hier greift sie implizit auf die Bildungsplan-Terminologie zurück) gefördert werden und über das Erlernen sozialer Kompetenzen z. B. Mobbing in der Schule verhindert werden könne. Die Fachkraft betont zwar ebenfalls eine langfristige Wirkung früher Bildung, insbesondere hinsichtlich einer Talentförderung, die das Potenzial habe, soziale Ungleichheit zu reduzieren. Im Unterschied zur Mutter bindet die Fachkraft diese jedoch nicht an die Arbeit in Kitas zurück bzw. lässt offen, wer Talentförderung betreibt. Sie schreibt jedoch Eltern eine zentrale Funktion in diesem Zusammenhang zu und hebt dabei milieu- und geschlechtsspezifische Differenzen hervor. Obwohl der Fachkraft, im Unterschied zur Mutter, der Bildungsplan (hier: OBE) präsent ist, bringt auch sie diesen nicht in einen direkten Zusammenhang mit Talentförderung. Analog zur Mutter benutzt sie jedoch ebenfalls Bildungsplan-Vokabular, indem sie auf Grundfertigkeiten und Bereiche der frühen Bildung rekurriert.

## 5 Fazit

Aus Sicht der interviewten Akteur:innen haben Bildungspläne als solche kaum einen Einfluss auf die Reduktion sozialer Ungleichheit – zum einen, weil ihnen eine Verbindlichkeit fehle, zum anderen, weil Bildungsarbeit in Kitas unabhängig von politischer Regulierung sei. Es komme daher nicht allein auf das Vorhandensein von Bildungsplänen, sondern auf ihre Umsetzung an. Diese Umsetzung wird an politisches Bemühen, Kompetenzen von Fachkräften und die Bereitschaft von Eltern zur Unterstützung früher Bildung im Rahmen institutioneller pädagogischer Praxis gebunden. Für die Reduktion sozialer Ungleichheit werden daher Bestrebungen unterschiedlicher Akteur:innen als zentral angesehen. So heben die Mutter und die Fachberaterin den Einfluss von Fachkräften hervor, wohingegen die Fachkraft eher Eltern einen entscheidenden Einfluss zuspricht. Der Personalverantwortliche hingegen betont die Bedeutung der Politik – mit



Bezug zu Abschnitt 1 ließe sich hier die Forderung formulieren, eine „weiche“ in eine „harte“ Regulierung dergestalt umzuwandeln, dass top-down konkrete Förderempfehlungen gegeben werden. Es lässt sich also festhalten, dass die interviewten Akteur:innen die Verantwortung für eine mögliche Reduktion sozialer Ungleichheit jeweils *anderen* und unterschiedlichen Instanzen zuordnen: elterlichen Ambitionen und Bemühungen, Fachkraftkompetenzen, (Kompetenzen von) institutioneller pädagogischer Praxis und Politikverantwortung. Auch wenn alle vier Akteur:innen früher Bildung eine gewissermaßen transformatorische Kraft zusprechen, was sich indirekt auch in der Verwendung von Begriffen erkennen lässt, die in den Bildungsplänen vorkommen, so zeigt sich die Tendenz, die eigene Handlungsverantwortung an die nächste Ebene abzugeben – institutionell gesprochen also vom Träger an die Politik, von der Kita ins Elternhaus und vom Elternhaus zurück in die Kita. Hierbei fällt auf, dass die Verantwortungsweitergabe bei der Fachberaterin und bei der Fachkraft nach unten, im Falle der Mutter und des Personalverantwortlichen jedoch nach oben erfolgt – wenn man orientiert an mehrebenenanalytischen Modellen (siehe Abschnitt 3) – von hierarchisch gelagerten Sozialebenen ausgeht. Zugespitzt könnte man an dieser Stelle formulieren, dass die vier Akteur:innen sich selbst jeweils Kompetenz für einen angemessenen Umgang mit früher Bildung absprechen – mit Ausnahme der Mutter, die argumentiert, dass es in der elterlichen Verantwortung liege, das Bildungsangebot von Kitas tatsächlich anzunehmen.

Eine per se eher geringe kompensatorische Kraft, jedoch reflexive Bedeutung von Bildungsplänen (Nienhaus 2022, S. 688 f.) steht gewissermaßen im Einklang mit den in Abschnitt 2 beschriebenen Diskrepanzen zwischen bildungspolitischen Zielen und Kita-Praxis hinsichtlich des Verhältnisses von früher Bildung und sozialer Ungleichheit. Hierauf zurückblickend wird in den Interviewausschnitten deutlich, dass hinsichtlich der Frage, ob und wie Bildungspläne soziale Ungleichheit reduzieren können, vor allem der Umgang mit bildungsbenachteiligten Kindern problematisiert wird. Diesen wird aus Sicht der interviewten Akteur:innen zuhause im Hinblick auf bildungs- bzw. schulrelevante Kompetenzen wie Lesefähig-, Sprachfertigkeit oder Umgang mit Gefühlen wenig bis keine Förderung ermöglicht. So bezweifelt insbesondere der Personalverantwortliche die Möglichkeit einer Reduktion sozialer Ungleichheit, da er der Ansicht ist, dass Fachkräfte bildungsrelevanten Unterschieden zwischen Kindern in einer Kita-Gruppe nicht konstruktiv begegnen könnten, da diese Unterschiede bereits zu diesem frühen Zeitpunkt sehr schwerwiegend seien. Schwierigkeiten in einer kompensatorischen Förderung in Kitas scheinen dabei auch mit negativen Zuschreibungen gegenüber benachteiligten Kindern und ihren Familien verbunden zu sein. Diese zeigen sich in den Interviewausschnitten z. B. an der mehrfach auftauchenden Formulierung „sozial Schwache“, welche in einen Zusammenhang mit vermeintlich defizitären Bildungsambitionen und -bemühungen gebracht wird. Dennoch machen die Interviewausschnitte deutlich, dass bildungsbenachteiligte Kinder aus Sicht der

interviewten Akteur:innen von früher Bildung profitieren könnten, wenn sie Förderung im Rahmen pädagogischer Arbeit erfahren. Bildungsgerechtigkeit in Kitas sei also prinzipiell nicht unmöglich – dies zeigt sich insbesondere in der Äußerung der Fachberaterin. Insgesamt wird die Reduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung von den interviewten Akteur:innen als gangbarer Weg gesehen. Die Äußerungen spiegeln folglich Scholarisierungstendenzen in früher Kindheit, die im Unterschied zur ungleichheitsorientierten Bildungsforschung (siehe Abschnitt 1) nicht als problematisch angesehen werden.

## 6 Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse aus der ebenenspezifischen und ebenenübergreifenden Analyse zeichnen – in aller Vorläufigkeit – mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit in Kitas im Nachgang der Einführung von Bildungsplänen ein eher negatives Bild. So erscheint den interviewten Akteur:innen die Aufgabe hinsichtlich der Heterogenität in Kita-Gruppen als zu schwierig, da es einerseits an konkreten Handlungsanweisungen für Fachkräfte von politischer Seite mangle und andererseits eine elterliche Beteiligung an Bildungsförderung nicht ausreichend gegeben sei. Das bedeutet jedoch nicht, dass Bildungspläne und soziale Ungleichheit voneinander unabhängig sind, sondern vielmehr, dass mögliche Zusammenhänge dieser beiden Makrophänomene erst über weitere Ebenen verständlich werden, mitunter jenen, die in den obigen Interviewauszügen vom Personalverantwortlichen, von der Fachberaterin, von der Fachkraft und von der Mutter angesprochen werden. So zeigen die Verweise der interviewten Akteur:innen auf die Notwendigkeit politischen Bemühens, Kompetenzen von Fachkräften und die Bereitschaft von Eltern zur Unterstützung früher Bildung im Rahmen institutioneller pädagogischer Praxis, dass die Umsetzung von Bildungsplänen mit dem Ziel der Reduktion sozialer Ungleichheit multidimensional begriffen werden muss.

Vor diesem Hintergrund ist es eine wichtige zukünftige Aufgabe, zu rekonstruieren, in welcher Weise z. B. Orientierungen von Eltern, Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften, institutionelle pädagogische Praxis und Politikverantwortung ineinandergreifen. Eine Analyse solcher Wechselwirkungen bzw. (Nicht-)Passungen in den Orientierungen unterschiedlicher Akteur:innen in der frühen Bildung über verschiedene soziale Ebenen hinweg erscheint vor dem Hintergrund obiger Ergebnisse vielversprechend, um Prozesse sozialer Ungleichheit verstehen und Empfehlungen geben zu können, wie diesen Prozessen entgegengewirkt werden kann. Mit Blick auf die von den interviewten Akteur:innen vorgenommenen negativen Zuschreibungen gegenüber bildungsbenachteiligten Kindern und ihren Familien wäre es wichtig, bei der Analyse von Wechselwirkungen bzw. (Nicht-)Passungen nicht nur Einzelorientierungen zu erheben, sondern auch Orientierungen, die sich aus kommunikativen

(Netzwerk-)Situationen rekonstruieren lassen, da negative Zuschreibungen besonders dann relevant werden, wenn Akteur:innen in früher Bildung sich über die bildungs- bzw. schulrelevante Entwicklung von Kindern austauschen bzw. sich darüber gegenseitig Bericht erstatten (Nienhaus 2018, S. 255 ff.). Somit ist auch ein wichtiges Ziel weitergehender Forschung, Austausch-/Berichtssituationen näher aufzuschlüsseln (Nienhaus/Kerle/Rost 2022). Auf die in Abschnitt 1 thematisierte Kritik ungleichheitsorientierter Bildungsforschung an der Reduktion sozialer Ungleichheit durch eine stärkere Orientierung an Bildung sowie die durchweg positive Sicht der interviewten Akteur:innen auf frühe Bildung zurückgreifend, ist es im Hinblick auf zukünftige Forschungsaufgaben außerdem wichtig, genauer zu hinterfragen, aus welchen Gründen Akteur:innen in früher Bildung die Förderung von Bildung als adäquates Mittel zur Reduktion sozialer Ungleichheit betrachten. Dabei ist es nicht zuletzt wünschenswert, Akteur:innen früher Bildung reflektieren zu lassen, welche Chancen und Risiken sie vor dem Hintergrund der sich mit Blick auf die Einführung und Umsetzung von Bildungsplänen immer deutlicher abzeichnenden Scholarisierungstendenzen in früher Kindheit für die Lebensphase der frühen Kindheit und deren zukünftige politische Regulierung sehen.

## Literaturverzeichnis

- Alsago, Elke (2019): Zur Geschichte von Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. [pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/898/file/Zur\\_Geschichte\\_von\\_Fachberatung\\_fuer\\_Kindertageseinrichtungen\\_Dissertation\\_Alsago\\_2019.pdf](https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/898/file/Zur_Geschichte_von_Fachberatung_fuer_Kindertageseinrichtungen_Dissertation_Alsago_2019.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. [www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf](http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Kita-Praxis\\_im\\_internationalen\\_Vergleich.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Betz, Tanja (2012): Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a „Good“ Childhood. In: Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hrsg.): The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing. Dordrecht: Springer VS, S. 113–126.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2019043
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. In: Empirische Pädagogik 29, H. 3, S. 371–392.
- Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2008): Erwerb sozialer Kompetenzen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 164–172.
- Bourdieu, Pierre (2011): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (21. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- de Moll, Frederick (2017): Soziale Ungleichheit jenseits der Kindertageseinrichtung: Milieuspezifische Bildungs- und Betreuungspraxen von Familien mit 2–6-jährigen Kindern. In: Pädagogische Rundschau 71, H. 3–4, S. 305–334.
- Diehm, Isabell (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–23.
- Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (2022): Phasen wohlfahrtsstaatlicher Auseinandersetzungen mit Kinderarmut. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–263.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2018): „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren – zur Methodologie von Mehrebenen-Designs in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung (2., überarbeitete Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, S. 123–147.
- JMK/KMK/JFMK (2004–2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)). [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Klinkhammer, Nicole (2010): Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–228.
- Klipker, Kathrin/Baumgarten, Franz/Göbel, Kristin/Lampert, Thomas/Hölling, Heike (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring 3, H. 3, S. 37–44, DOI: 10.17886/RKI-GBE-2018-077.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuger, Susanne/Peter, Frauke (2019): Soziale Ungleichheiten reduzieren: Was die Kita leisten kann. DJI Impulse 1, S. 14–18.
- Kultusministerium Niedersachsen (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. [www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruehkindliche\\_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html](http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruehkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html) (Abfrage: 20.01.2024).
- Liegler, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, Sarah (2017): Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 149–167.
- Mierendorff, Johanna (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 38–57.
- Mierendorff, Johanna (2015): Neue Normalität des Aufwachsens? Von der Familienkindheit zur Kitakinheit. Beitrag zur Jahrestagung des Deutschen Jugendinstitutes „Betreute Kindheit. Neue Debatten, veränderte Realitäten“. Berlin, 9./10. November 2015. [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/tagungen/2015\\_Jahrestagung/vortraege/Forum\\_5\\_1\\_Mierendorff\\_2015.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/tagungen/2015_Jahrestagung/vortraege/Forum_5_1_Mierendorff_2015.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (2020): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten. [www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/VIII/Service/Broschueren/Broschueren\\_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.html](http://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.html) (Abfrage: 20.01.2024).

- Nienhaus, Sylvia (2018): Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse. Opladen: Barbara Budrich.
- Nienhaus, Sylvia (2021): Bildungspläne, sozial-emotionale Entwicklung und soziale Ungleichheit in früher Kindheit. Orientierungen von TrägervertreterInnen. [publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband\\_2020/article/view/1413](http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1413) (Abfrage: 20.01.2024).
- Nienhaus, Sylvia (2022): Focusing Interrelations of Education Plans and Social Inequality in Early Childhood: The Example of Children's Social-Emotional Skills. In: Information Resources Management Association (Hrsg.): Research Anthology on Early Childhood Development and School Transition in the Digital Era. Hershey: IGI Global, S. 674–697.
- Nienhaus, Sylvia/Kerle, Anja/Rost, Sebastian (2022): Sprechen von Weißbrot und Fanta in kindheitspädagogischen Settings. Positionierungen im Kontext sozialer Ungleichheit. In: ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge 4, H. 2, S. 7–16.
- OECD (2000): OECD Programme für International Student Assessment. PISA 2000 Internationaler Fragebogen für Schülerinnen und Schüler [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2000/2000\\_01\\_01-Pisa-2000-Fragebogen-International.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2000/2000_01_01-Pisa-2000-Fragebogen-International.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm> (Abfrage: 20.01.2024).
- Petrucci, Marco/Wirtz, Markus (2007): Sampling und Stichprobe. [www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/sampling-und-stichprobe.html](http://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/sampling-und-stichprobe.html) (Abfrage: 20.01.2024).
- Scheithauer, Herbert/Braun, Viola/Adam-Gutsch, Dörte/Ortelbach, Niklas/Peter, Charlotte (2019): Sozial-emotionales Lernen in der Kita – Basis einer gesunden Entwicklung. [docplayer.org/162054135-Schwerpunktthema-2019-entwicklung-als-kinder-und-jugendmedizinische-besonderheit.html](http://docplayer.org/162054135-Schwerpunktthema-2019-entwicklung-als-kinder-und-jugendmedizinische-besonderheit.html) (Abfrage: 20.01.2024).
- Schmude, Corinna/Pioch, Deborah (2014): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten. [www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/doc/Expertise\\_final\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Expertise_final_web.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Solga, Heike/Berger, Peter/Powell, Justin (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus, S. 11–45.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Forschungsbericht. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. [www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/doc/expertise\\_gute\\_bildung\\_2013\\_Kapitel\\_1-3\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Völkerling, Andrea (2021): Kita-Gebühren: Wo sind Kitas beitragsfrei? [www.bildungsserver.de/kita-gebuehren-und-beitragsfreiheit-5674-de.html](http://www.bildungsserver.de/kita-gebuehren-und-beitragsfreiheit-5674-de.html) (Abfrage: 20.01.2024).

„In der Zeit hätten wir richtig viel eigentlich geschafft.“

Ungleiche Kinderpositionen zu ungleicher Bildungsteilhabe

Karin Kämpfe

## 1 Einleitung

Im Zuge der politischen Gestaltung der Wissensgesellschaft wird Kindheit zur Bildungs-kindheit. Mittels Investitionen in das Humankapital von Kindern avanciert das Lernen und Fördern in den Fokus (Betz/de Moll 2013). Das Dispositiv der Bildungs-kindheit (Thon 2021) verknüpft entsprechend Kindheit als „Strukturmuster und Lebensform“ (Betz/Bischoff 2018, S. 61; siehe auch: Betz 2022) mit sozialinvestiven Semantiken (Olk 2007, Hendrick 2014). Wenngleich bildungs-, sozial- und familienpolitische Bildungsdebatten an die generationale Gruppe der Kinder in Gänze gerichtet sind, erfahren Kinder aus Familien, die als ‚bildungsfern‘ und der ‚Unterschicht zugehörig‘ kategorisiert werden, eine gesonderte Thematisierung (Klinkhammer 2014; Betz/Bischoff 2018): Bildung wird dabei einerseits mit dem meritokratischen Versprechen zum Heilsbringer stilisiert, um der Armut zu entkommen (Klundt 2017; Betz 2022). Andererseits wird ein erhöhter Zuwendungsbedarf für armutsbetroffene Kinder und Familien ausgemacht, der – dies konterkariert das meritokratische Versprechen – im Lichte der engen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg im von Bildungsungleichheit gekennzeichneten deutschen Bildungswesen zu betrachten ist. Ungleiche Bildungsteilhabe zum Nachteil von armutsbetroffenen Kindern akkumuliert sich dabei über die gesamte institutionelle Bildungslaufbahn, von der Teilhabe an frühkindlicher Kindertagesbetreuung über die Einschulung, den Übergang in die weiterführenden Schulen bis in die Ausbildungsstätten sowie Hochschulen, aber auch im non-formalen und informellen Bildungssettings und schließlich der Einmündung in den Arbeitsmarkt (Maaz/Neumann/Baumert 2014). Neben Leistungsunterschieden und schlechteren Noten (Laubstein/Holz/Seddig 2016; OECD 2019) wird Schule von den betroffenen Kindern (und ihren Familien) nicht selten negativ assoziiert, als ein Ort, an dem Stigmatisierung, Diskriminierung und mangelnder Selbstwert erfahren werden, während den eigenen Fähigkeiten,

sich selbst – etwa durch Bildung – aus der Armut zu emanzipieren und höhere Bildungsziele erreichen zu können, oft wenig Vertrauen geschenkt wird (World Vision Deutschland e. V. 2018).

Zu den zahlreichen Maßnahmen mit dem Ziel, die Bildungsbedingungen allgemein zu verbessern und Bildungsungleichheit zu verringern (z. B. Stichwort Frühe Bildung und Ganztagsausbau), gehören zunehmend auch Bemühungen, Bildungspolitik und -praxis stärker ‚vom Kind aus zu denken‘ (Maywald 2019) und den Rechten zur Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern<sup>1</sup> angemessen nachzukommen. Hierzu zählen bspw. der aktuell zu entwickelnde Nationale Aktionsplan für Kinder- und Jugendbeteiligung des BMFSFJ, diverse Beschlüsse und Initiativen auf Landes- und kommunaler Ebene (z. B. Einrichtung, Ausbau und Vernetzung von Kinder- und Jugendparlamenten; Roth/Stange 2020), (partizipative) Projekte und konzeptuelle Stellungnahmen von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Stiftungen (z. B. Bertelsmann Stiftung 2017). Nicht zuletzt findet sich unter dem Schlagwort Partizipation eine Bandbreite an formalisierten und informellen Mitbestimmungs- und Beteiligungsformaten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Schulen (Abs/Moldenhauer 2021; de Boer/Velten 2022).<sup>2</sup>

Wenn im Titel des Beitrags nun von ungleichen Kinderpositionen die Rede ist, dann schließt dies an die Positioniertheit von Kindern in (bildungs-)politischen Debatten und pädagogischen Arrangements auf zweierlei Weise an: *Erstens* sind Kinderpositionen insgesamt nach wie vor marginalisierte Positionen (Benson/Rosen 2017; Betz/Bischoff 2018) und Kinder sind selbst innerhalb partizipativer Strukturen im Verhältnis zu den erwachsenen Akteur:innen ungleich situiert. Partizipativen Strukturen sind generationale und institutionelle Ordnungen inhärent und gehen auch aus ihnen hervor. Grenzen in den Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern sind darüber hinaus nicht nur mit den „Strukturprinzipien des Bildungswesens“ (Bettmer 2008, S. 219; siehe auch: Helsper/Lingkost 2004) selbst gesetzt, Kinder erfahren Begrenzungen auch dort, wo ihnen durch die erwachsenen Beteiligten (Partizipations-)Kompetenz und/oder Betroffenheit abgesprochen werden (Hübenthal/Kluge in diesem Band). *Zweitens* sind ungleiche Kinderpositionen innerhalb der generationalen Gruppe der Kinder selbst auszu-machen. Ungleiche Kindheiten, im Sinne sozial ungleich situierteter Kindheiten, bilden sich nicht nur in den Lebenswirklichkeiten der Kinder ab (Betz 2008; Lareau 2011), sondern auch in deren Repräsentationsweisen in partizipativen

---

1 Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (1989) beschreibt das „Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten“ (Maywald 2019, S. 43).

2 Partizipation im Verständnis einer demokratischen Schulentwicklung ist nicht nur als Einlösung von Kinderrechten und Gestaltungsprinzip gedacht, sondern auch als Lernfeld und damit „als Weg und als Ziel von Lernprozessen ebenso wie von Demokratie“ (Abs/Moldenhauer 2021, S. 2; s. auch: Bettmer 2008).

Strukturen. So sind empirisch soziale, milieu-, leistungs- und sprachbezogene Unterschiede dazu feststellbar, welche Kinder wie in ihrer Sprachfähigkeit adressiert werden, sich selbst als sprachfähig erleben und entsprechend als Sprachrohr der Generation der Kinder in bspw. Kinder- und Jugendparlamenten sowie schulischen Beteiligungsformaten repräsentiert sind (Moldenhauer 2017; Roth/Stange 2020; Schnitzer/Mörigen 2019; Müller-Kuhn 2021) oder auch von (partizipativen) Befragungen erreicht werden (Rahn 2020). Diejenigen, die von ungleicher Bildungsteilnahme am stärksten negativ betroffen sind, so kann hieraus abgeleitet werden, sind auch überproportional von bildungsbezogenen Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen ausgeschlossen.

Mit dem Beitrag wird das Ziel verfolgt, zu untersuchen, wie sich (ungleiche) Bildungsteilnahme aus Sicht von Kindern, die in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen aufwachsen, konstituiert und welche Strategien die Kinder im Erleben ungleicher Bildungsteilnahme entwickeln. Der Fokus liegt dabei auf dem Unterricht. Gefolgt wird einem kindheitstheoretischen Verständnis, das vor dem Hintergrund zentraler Forschungsbefunde entfaltet wird (Kap. 2). Hieran schließt ein Überblick über das Forschungsdesign mit Einblick in die Forschungsfrage, das verwendete Datenmaterial und das methodische Vorgehen an (Kap. 3). In Abschnitt 4 folgt die sequenzanalytische und komparative Rekonstruktion zweier Auszüge aus Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern. In den abschließenden Überlegungen, in denen die Befunde theoretisch rückgebunden und diskutiert werden, interessiert im Sinne des partizipativen Grundgedankens auch, welche Implikationen sich für Bildungspolitik und -praxis ableiten lassen (Kap. 5).

## **2 Kindheitstheoretischer Blick auf Bildungsteilnahme im Unterricht**

Für Bildungsteilnahme im Kontext des Unterrichts ist in kindheitstheoretischer Betrachtung das Agency-Konzept relevant, nach dessen Verständnis Kinder an der Hervorbringung und dem Wandel von Gesellschaft und Kultur als soziale und kompetente Akteur:innen aktiv beteiligt sind (James/Prout 1990). Demzufolge sind Kinder ebenso handelnde Subjekte in Schule und Unterricht und werden auch zunehmend über die Kindheitsforschung hinaus – so auch in Bildungs- und Schulforschung – in ihrem Subjekt- und Akteur:innenstatus etwa in Bezug auf ko-konstruktive Bildungsprozesse anerkannt (Eder/Paseka 2021). Gleichwohl ist das Agency-Konzept vor dem Hintergrund realer Machtverhältnisse sowie fundamentaler Abhängigkeiten von Kindern zu betrachten (Bühler-Niederberger 2013; Betz/Eßer 2016). Akteur:innenschaft von Kindern ist nicht nur durch die gesellschaftlich konstruierte und institutionalisierte generationale Ordnung zu kontextualisieren, wonach Kindern und Erwachsenen ungleiches Handlungsvermögen und ungleiche Teilnahme zukommen (Alanen 2009). Darüber hinaus



sind die generationalen Strukturen in größere institutionelle Zusammenhänge eingebunden, die wiederum in einer bestimmten gesellschaftlichen Struktur zu verorten sind. Im Kontext Schule und Unterricht wird die Asymmetrie positionaler Macht zwischen den Kindern, die als ‚Entwicklungswesen‘ und Lernende, und den Erwachsenen, die hierzu komplementär als professionelle Lehrpersonen positioniert sind, damit noch verstärkt. Die schulische Ordnung verläuft über spezifische Vorgaben und Regelungen, die das Handeln aller Akteur:innengruppen (Professionelle, Kinder, Eltern) – wenn auch auf unterschiedliche Weise – rahmt. So ist die Lehrkraft für eine lehrplangestützte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht verantwortlich. Diese führt über eine thematische, kommunikative und disziplinarische Ordnung, wobei die „Erfüllung der normativen, sozialen und inhaltlichen Ziele [...] mit disziplinarischen Mitteln kontrolliert“ wird (de Boer/Deckert-Peaceman 2009, S. 27). Entsprechend verlangt Unterricht diejenigen, die hierin die Schüler:innenrolle zugewiesen haben, gewisse Anforderungen und dabei Verhaltensregeln und -routinen ab (Wenzl 2022).

In einem praxistheoretischen Verständnis gesprochen konstituiert sich Unterricht durch „Kooperation der Beteiligten bei der [Hervorbringung und] Aufrechterhaltung einer bestimmten Ordnung“ (Breidenstein 2006, S. 15; siehe auch: Bennewitz 2015). Diese komplizierten und kooperativen Handlungsbeiträge der Akteur:innen setzen „ein Verständnis der jeweils geltenden Ordnung und der Handlungen, die sie verlangt [voraus]“ (Bühler-Niederberger 2013, S. 319). Breidenstein (2006) hat auf Basis von Unterrichtsbeobachtungen den Begriff des ‚Schülerjobs‘ geprägt, um zu beschreiben, wie Schüler:innen mit den unterrichtlichen Anforderungen umgehen. Dabei zeigt sich insgesamt eine Orientierung an Aufgabenerledigung, die routiniert-pragmatisch und zugleich auch distanziert (im Sinne eines ‚Jobs‘) umgesetzt wird (siehe auch: Martens/Asbrand 2021). Zugleich spielt der Unterhaltungswert von Unterricht eine Rolle und in zeitlicher Dimension werden Langeweile und Zeitvertreib als praktische Probleme im Unterricht erkennbar, die einen Nährboden für Hintergrundhandlungen und non-konforme Verhaltensweisen von Schüler:innen bilden. So können hergestellte Ordnungen situativ auch verändert und unterlaufen werden, während die Verantwortung zur (Wieder-)Herstellung der thematischen und kommunikativen unterrichtlichen Ordnung der Lehrkraft unterliegt (de Boer/Deckert-Peaceman 2009). Folglich gilt es auch einen Blick darauf zu richten, wie die Lehrkraft Unterricht (wieder) her- und deren Aufrechterhaltung sicherstellt, wie sie unterrichtliche Ordnungen ggf. aber auch selbst unterläuft.

Während ungleichheitsproduzierende Mechanismen im Unterricht v. a. anhand sozialer Differenzierungspraktiken durch Lehrkräfte (Kabel 2019; Rabenstein et al. 2013), schüler:innenseitiger Dispositionen und/oder Passungsverhältnisse (Kramer et al. 2009; Martens/Asbrand 2021) untersucht werden, soll hier der (Nicht-)Aufrechterhaltung der Lehr-Lern-Prozesse an sich nachgegangen werden. Lehr-Lern-Prozesse sollen den Schüler:innen wichtige Dinge für das

Leben sowie für die persönliche Entwicklung vermitteln und dabei über den Erwerb von Bildungszertifikaten fit für die Teilhabe in der Wissensgesellschaft machen. Zugleich sind sie, wie oben ausgeführt, an die kooperative Herstellung und Aufrechterhaltung von Unterricht gebunden und unterliegen demnach einer gewissen Fragilität. Angesichts dessen kann ungleiche Bildungsteilhabe auch in einer (noch näher zu bestimmenden) Negativ-Abweichung von einem laut Lehrplan zu erreichenden Soll an vermittelten Inhalten und Fähigkeiten erkennbar werden.

Vor diesem Hintergrund interessiert, wie sich ungleiche Bildungsteilhabe in Schule und Unterricht aus Kinderperspektive konstituiert, wie schulische Ordnungen und die eigene Handlungsmacht in der Gestaltbarkeit von Schule und Unterricht erlebt werden. Hierzu zeigen Studien auf, dass Schüler:innen schulische Ordnungen und Normen insgesamt verinnerlicht haben (Simoes Lourêiro et al. 2020) und insbesondere Schüler:innen, die selbst Benachteiligung erfahren, schulische Praktiken wenig hinterfragen (Rother 2019; Heller/Quasthoff 2020). Anhand von kontrastiven Gruppendiskussionen arbeiten Heller und Quasthoff (2020, S. 110 f.) heraus, dass sozial privilegierte Lernende eher „die Lehrpersonen in der Pflicht [sehen], eine Passung zu ihren Erwartungen herzustellen“, während benachteiligten Lernende eher bei sich selbst die Erfordernisse ausmachen, „sich in Passung zu schulischen Erwartungen zu bringen“. Studien zu Partizipation in der Schule verdeutlichen, dass Kinder oft nur wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten in einer für sie als eher statisch erlebten Institution erfahren bei gleichzeitig hoher Anpassungsbereitschaft und geringem Veränderungsanspruch (z. B. World Vision Deutschland e. V. 2018; für einen Überblick: de Boer/Velten 2022). Nicht zuletzt zeigen sich, wie eingangs beleuchtet, neben der Kategorie Alter soziale, milieu-, leistungs- und sprachbezogene Divergenzen in der schulischen und politischen Partizipation von Kindern (Moldenhauer 2017; Schnitzer/Mörigen 2019; Roth/Stange 2020; Müller-Kuhn 2021).

### **3 Forschungsdesign**

Die im Beitrag präsentierten Daten stammen aus der von der Bertelsmann Stiftung geförderten Studie „Gesundheit und Bildungsteilhabe von Kindern in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen“ (Kämpfe/Layer i. E.), in der gesundheits- und bildungsbezogene Bedarfe von Kindern untersucht wurden. In der Studie wurden 38 Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren in Gruppendiskussionen (n=13) und Einzelinterviews (n=2) in drei mittelgroßen Städten in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Sachsen befragt. Eine sozioökonomisch deprivierte Lebenslage wurde über das Aufwachsen in einem sozioökonomisch deprivierten Viertel mit seinen angenommenen nachteiligen infrastrukturellen Gegebenheiten und Zugängen zu Ressourcen operationalisiert. Aus den Berichten der Kinder wurde

zudem deutlich, dass einige unter Bedingungen aufwachsen, aus denen weitere Benachteiligungen hervorgehen können. Neben der Armutssituation haben sie beispielsweise einen Migrations- oder Fluchthintergrund, wachsen bei alleinerziehenden Eltern oder in Großfamilien mit bis zu neun Geschwistern auf oder leiden an chronischen Krankheiten.

Für den Beitrag ist insbesondere die Beantwortung der Fragen im Leitfaden nach schulbezogenen Erfahrungen und Bedarfen relevant. Im Ergebnis haben wir mit einem inhaltsanalytischen Zugang (Kuckartz 2016) neben sehr variierenden schulbezogenen Veränderungsbedarfen<sup>3</sup> vier Bedarfe identifiziert, die sich gruppenübergreifend als sehr bedeutsam erweisen: (1) Verlässliche und störungsfreie Unterrichtszeiten, (2) Lehrkräfte haben Gruppe und individuelle Bedürfnisse im Blick, (3) Ausbalancieren von Freiraum und Schutz im Kontakt mit Peers, (4) sozialpädagogische Unterstützungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote. Für die nachfolgende Analyse wurde die Forschungsfrage zu institutionalisierter Bildungsteilhabe auf die Unterrichtszeit hin zugespitzt. Hierfür wurden Auszüge aus zwei Gruppendiskussionen<sup>4</sup> ausgewählt, in denen unterrichtsbezogene Veränderungsbedarfe und erlebte Handlungsmacht in der Gestaltbarkeit von Unterricht besonders dicht und auf kontrastive Weise zum Ausdruck kommen.

Die Analyse der beiden Sequenzen erfolgt anhand der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) mit dem Ziel, implizite Erfahrungs- und Wissensbestände zu rekonstruieren, die sich für die Akteur:innen als handlungsleitend erweisen. Im Anschluss an Mannheims Wissenssoziologie (1980) lässt sich im Sinne einer Doppelstruktur alltäglicher Erfahrungs- und Begriffsbildung zwischen explizitem Wissen (kommunikatives Wissen) und implizitem, handlungsleitendem Wissen (konjunktives Wissen) unterscheiden. Seine handlungspraktische Bedeutung und somit seinen Wirklichkeitscharakter erlangt kommunikatives, wie bspw. schulbezogenes Wissen erst innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums und damit immer vermittelt über das konjunktive Wissen. Die Teilhabe an konjunktiven Erfahrungsräumen und damit verbundenen Bedeutungsstrukturen ist dabei nicht an ein konkretes „gruppenhaftes Erleben“ gebunden, sondern schließt gleichwohl „strukturidentisches Erleben“ ein, wie etwa bei Personen derselben Generation (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010, S. 12; H. i. O.). Handlungsleitende Orientierungen bilden sich innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums als spezifische Bearbeitungs- und Bewältigungsweisen eines gemeinsamen Orientierungsproblems ab, hier konkret eines identifizierten schulbezogenen Bedarfs.

---

3 Diese beziehen sich auf Schul-, Unterrichts- und Pausenzeiten, das Verhältnis von Arbeitszeiten und extracurricularen Aktivitäten, den Umfang von Hausaufgaben, Räumlichkeiten, Ausstattung und Raumgestaltung.

4 Bei beiden Gruppen handelt es sich um Realgruppen, die Kinder kennen sich aus dem schulischen Kontext. Zur methodischen Umsetzung von Gruppendiskussionen mit Kindern sowie forschungsethischen Belangen siehe bspw. Brenneke und Tervooren (2019), Kämpfe, Menzel und Eunicke (2022), Kämpfe und Layer (i. E.).

Gruppendiskussionen dienen der Analyse *kollektiver* Orientierungen. Dabei werden die auf geteiltem, atheoretischen Wissen basierenden Verstehensleistungen der Teilnehmenden, ihre Entfaltung in den Redebeiträgen und schließlich der Zusammenhang von (wechselseitig) Gesagtem und dahinter liegenden Orientierungen rekonstruiert. Als zentrale methodische Voraussetzung für die Hervorbringung konjunktiven Wissens in Gruppendiskussionen gilt es, „einen Diskurs zu initiieren, ohne diesen nachhaltig zu strukturieren“ (Bohnsack 2010, S. 208). Über eine fallübergreifende komparative Analyse wird im Beitrag untersucht, vor dem Hintergrund welcher kollektiven Orientierungen die Kinder ein gemeinsames Orientierungsproblem bearbeiten und wie sie – analog zur Frage nach der erlebten Handlungsmacht – die Möglichkeiten der Umsetzung der Orientierung, also das Enaktierungspotenzial, einschätzen.

## 4 Ergebnisse

Im Fokus der folgenden Sequenzen stehen unterrichtsbezogene Veränderungsbedarfe und erlebte Handlungsmacht in der Gestaltbarkeit von Unterricht. Darüber hinaus konstituiert sich der konjunktive Erfahrungsraum der Teilnehmenden über institutionalisierte Bildungsteilhabe vor dem Hintergrund des Aufwachsens und des Besuchs einer Schule in einem sozioökonomisch deprivierten Viertel. Als gemeinsames Orientierungsproblem lässt sich der Bedarf nach verlässlichen institutionalisierten Zeiten für Bildung beschreiben. Dieses aus dem Material heraus rekonstruierte Orientierungsproblem bildet als fallübergreifender Rahmen den Vergleichshorizont – das *tertium comparationis* –, um die Charakteristik der beiden Fälle, d. h. deren je spezifischen Bearbeitungs- und Bewältigungsweisen des gemeinsamen Orientierungsproblems, in komparativer Analyse herauszuarbeiten.

### 4.1 Gruppe *Eichhörnchen*: Überantwortung der Bildungsteilhabe an Kinder

Die Gruppe *Eichhörnchen* besteht aus Elisa und Kayra, die die vierte Klasse besuchen.<sup>5</sup> In der nachfolgenden Sequenz fragt die interviewende Person nach Verbesserungsvorschlägen für die Schule und adressiert damit die Mitbestimmung von Kindern und ihre Expertise, an Veränderungsprozessen von Schule teilzuhaben.

---

5 Alle Namen wurden geändert.

- Int: Und fällt euch noch was ein, was anders an der Schule sein könnte, also damit es noch besser wäre? [...]
- E: Ich würd vielleicht (...) so machen, dass man (...) ich weiß nicht mehr, versuchen würde, die Kinder in den Unterricht reinzuziehen und mehr mit den Kindern reden würde, weil das gefällt mir so an Frau >Maurer<. Wir tun montags, tun wir immer vom Wochenende erzählen. Und sie probiert auch immer, die Kinder da mit reinzuziehen, damit sie sich nicht ausgeschlossen fühlen. Und ich finde auch, das könnte man immer auf viele verschiedene Weisen viel mehr machen. (...) Das würde mir sehr gefallen.
- Int: Hast du noch ne Idee, wie man das noch besser machen könnte also oder noch mehr machen könnte?
- E: Also ich würde sagen, dass man das nicht so stark machen könnte, vor allem nicht im Unterricht. Aber die Kinder selbst, weil viele Kinder haben ja einen Grund, dass sie sich so zurückhalten oder dass sie Angst haben. Ich würd lieber so machen, dass die Kinder mit einem Lehrer oder mit einem Freund auch sprechen und dass die Lehrer oder Kinder dann auch was machen, damit sich das Kind wohler fühlt. Ja.

In dem Vorschlag zu versuchen, „die Kinder in den Unterricht reinzuziehen“ und „mehr mit den Kindern [zu] reden“, wird der Bedarf artikuliert, dass Lehrkräfte mehr Interaktion und Beteiligung von Kindern erwirken. Hierin wird ein Mehrwert ausgemacht, der sich im Grunde als sozialpädagogisch beschreiben lässt: Über das Erzählen von privaten Dingen wie Erlebnissen vom Wochenende bekommen die Kinder eine gewisse Mitbestimmung über Inhalte, können ihrem Austausch- und Mitteilungsbedürfnis nachkommen. Insbesondere wird dieses didaktische Mittel aber – im Gegensatz zu anderen schulischen Didaktiken – auch als niedrigschwellig beschrieben, bei dem *alle* Kinder teilhaben können. Durch die Institutionalisierung eines wöchentlichen Erzählkreises wird hierfür eine gewisse Verlässlichkeit geschaffen. Der ausgemachte Bedarf nach noch mehr zeitlichen Ressourcen für niedrigschwellige Adressierungen impliziert zum einen eine Markierung bestimmter Kinder, die aus zunächst nicht näher genannten Gründen eher als ausgegrenzt gelten, als ‚schwer erreichbar‘. Zum anderen geht mit der Formatbeschreibung auch eine negativ konnotierte, institutionalisierte Grenzziehung zu Ausschluss erzeugenden klassischen Didaktiken des Unterrichts einher, bei denen Kinder nicht zum Reden kommen. In der Gegenüberstellung erweist sich das klassische, bisweilen exkludierende Unterrichten als Regel, das Beteiligungsformat als ausbauwürdige Sonderform. Trotz des Wunschs nach Veränderung hin zu mehr Beteiligung werden die zeitlich-institutionellen Logiken und Ordnungen von Schule unhinterfragt reproduziert: das zeitliche Verhältnis von Beteiligung (z. B. Erzählkreis) vs. Unterricht darf nicht zulasten des Unterrichts kippen. Für Kinder, die sich im sozialen Geschehen des Unterrichts „zurückhalten“, etwa aus „Angst“, so eine Schlussfolgerung, werden entsprechend

eher individuelle Lösungen wie Eins-zu-Eins-Gespräche angeregt, von denen das kollektive Unterrichtsgeschehen weitgehend unberührt bleibt. Bis hierhin wird von den Teilnehmenden Beteiligung als erstrebenswert, klassischer Unterricht zugleich trotz seiner exkludierenden Wirkung aber als dominantes Prinzip legitimiert. In der Folge der Diskussion vollzieht sich sodann ein argumentativer Richtungswechsel.

- K: Also die Kinder, wenn wir Erzählkreis machen, dann reden die nicht, aber im Unterricht reden die die ganze Zeit. Ich weiß nicht warum, aber wenn Frau >Maurer< sagt, das ist doch Erzählkreis, ihr müsst alles erzählen, was ihr wollt, aber nicht im Unterricht, wenn wir arbeiten, erzählt ihr von euren Freunden, das geht nicht. Die sagt so, aber manche machen das, ja, und manche machen das nicht. Das finde ich komisch, warum. [...]
- E: Ja, aber würdest du es lieber finden, dass die lieber im Erzählkreis machen und anstatt im Unterricht?
- K: Ja. Da also, dann Frau >Maurer< sagt, warum macht ihr so, dann sagen die kein Wort. Aber nur, wenn wir anfangen zum Arbeiten, dann reden die alles, was sie wollen. So, das find ich nicht schön, weil danach kriegen wir die Hälfte Zeit gar nix arbeiten, und danach müssen wir alles Hausaufgabe machen. Ich hasse das. Wir müssen immer viel Hausaufgabe machen, wegen paar Kinder.

Ausgehend vom Format Erzählkreis führt Kayra ihre Irritation – später auch Wut – darüber aus, dass manche Mitschüler:innen sich den Logiken der beiden institutionellen Formate gegenüber nicht konform verhalten: im Erzählkreis erzählen sie nicht, dafür reden sie im Unterricht „die ganze Zeit“. Das Verhalten wird hier nicht wie zuvor auf Angst, Zurückhaltung oder Ausschluss zurückgeführt, widersetzen sich diese Kinder doch wissend den Regeln. Über die Gründe vermag sie keine Antwort zu finden, offensichtlich ebenso wenig wie die Lehrkraft. Die Grenzziehung zwischen Erzählzeit und Unterrichts- als *Arbeitszeit* wird hier nochmals verschärft, und die unterschiedliche Wertigkeit unterstrichen, die sich nicht zuletzt aus den selbst erfahrenen Folgen dieser *Unterrichtsstörung* ablesen lässt: Durch Störung versäumte Unterrichtsinhalte werden von der Lehrkraft aus den hierfür vorgesehenen institutionellen Zeiten des Unterrichts ausgelagert und als zusätzliche Hausaufgaben den Kindern überantwortet. Die Störung Einzelner wird als negative Auswirkung für die Gesamtgruppe erfahren, womit eine eindeutige Schuldzuweisung gegenüber den Störenden einhergeht. Verinnerlicht von den Teilnehmenden ist: Von der Lehrkraft anberaumte Arbeitszeiten sind angesichts der zu befürchtenden Folgen von allen zu respektieren – es scheint mehr diese Folge zu sein, die Unmut hervorruft als die Störung selbst. Zugleich liegt auch die Annahme zugrunde, dass die Lehrkraft die Kompetenz hat genau zu planen, wie viel in einer Arbeitseinheit zu schaffen ist und was auch erforderlich zu schaffen ist (im Gesamtzeitverlauf des Schuljahres), sofern

eben *keine* Störungen stattfinden. Insofern wird die Lehrkraft gleichermaßen als kompetent als auch ohnmächtig eingeschätzt. Alternative Szenarien werden nicht entworfen, ebenso wenig die Lehrkraft in ihrer Kompetenz und Autorität hinterfragt. Ohnmacht beschreibt dabei auch die eigene Positionierung. Vor dem Hintergrund der anfangs beschriebenen Exklusionserfahrungen mancher Kinder im Unterricht ist zu fragen, inwieweit das System, was es hier als ‚Störung‘ sanktioniert, nicht auch selbst mit hervorbringt. Dieser Deutung kann sich zugleich in Teilen widersetzt werden, als es Kindern die eigene Agency absprache sich in regelhaften und machtförmigen Settings auch *bewusst* regelwidrig verhalten zu können.

In ihrem Verständnis von Bildungsteilhabe innerhalb institutioneller Zeiten positionieren sich die Teilnehmenden als Rezipient:innen jener Inhalte, die im Rahmen des zeitlich fixierten Settings des Unterrichts bearbeitet werden, wobei eine Verlagerung ins außerunterrichtliche als lästig empfunden wird. Dies ist verbunden mit dem Anspruch, die Bildung zu erhalten, die ihnen innerhalb des Unterrichts zusteht. Anvisiert wird ein ausgewogenes Verhältnis von frei gestaltbaren Zeiten und Lern-/Arbeitszeiten innerhalb der institutionellen Logiken und Grenzziehungen.

## 4.2 Gruppe *Vogel*: Verunmöglichen der Bildungsteilhabe

An der Gruppe *Vogel* sind Theo, Avery, Valerie und Ebdulla beteiligt, die ebenso die vierte Klasse besuchen. Im Vorfeld der nachfolgenden Sequenz fragt die interviewende Person, wie es abläuft, wenn Hausaufgaben oder Klassenarbeiten anstehen. Hierzu antwortet Theo, dass er fast nie übt und sich mit schlechteren Noten (Zweien und Dreien) zufriedengibt, woraufhin Ebdulla entgegnet, dass er „immer“ übe, mit dem Ziel eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Daraufhin werden weitere Rahmenbedingungen zum Üben erfragt:

- Int: Und übst du dann zu Hause oder –  
E: Ja, ich üb zu Hause. Und manchmal, wenn wir auch bei anderen Leuten sind, dann üb ich auch.  
Int: Und wer hilft dir dann?  
T: Hör mal auf! ((starke Nebengeräusche))  
E: Vielleicht meine Schwester, die ist – die macht noch – also die muss noch Prüfung machen, heute macht sie Prüfung, glaub ich, weil die in der 10. Klasse ist. Alles, was sie gekriegt hat in ihrem Leben jemals, da macht sie Prüfung. Und, ja, ich hab auch Angst wegen dieser Prüfung, wenn die dann kommen, weil da kriegen wir alles, was wir jemals in unserem Leben hatten.

Gefragt nach helfenden Personen beim Üben verweist Ebdulla auf die ältere Schwester, die in der 10. Klasse aktuell Prüfungen, vermutlich Abschlussprüfungen ablegt. Diese Prüfung umfasse, nach seinem Wissen, „Alles, was sie gekriegt hat in ihrem Leben jemals“, verstanden als die Aufschichtung jeglichen schulisch vermittelten Wissens der vergangenen zehn Jahre. Die Dramatisierung in der Wortwahl verdeutlicht die besondere Situation der Schwester, die zunächst noch weit weg von der eigenen erscheint. Ebdulla positioniert sich mit der Schwester als Ressource als wissend in Bezug auf die Anforderungen des Bildungswegs und damit verbundene Prüfungen in der Zukunft und zieht daraus Schlüsse für die eigene Bildungsbiographie im Hier und Jetzt und für die Zukunft: Die Situation ist damit plötzlich nicht mehr so weit weg. Skizziert wird ein Bedrohungsszenario, worin die Prüfungserfahrung der Schwester Anlass zur Sorge der in der (wenn auch noch weiten) Zukunft bevorstehenden eigenen Prüfung wird. Die Angst begründet sich zunächst erneut mit der Aussicht, „alles, was wir jemals in unserem Leben hatten“, abrufen können zu müssen, wird dann jedoch in den konkreten kollektiven Erfahrungsraum im Hier und Jetzt überführt.

- E: Und wenn wir z. B. Dinge noch nicht, die wir hatten, also nicht hatten, Dinge, die wir noch nicht hatten, kriegen, weil Leute z. B. geärgert haben, Quatsch gemacht haben, und dann muss man das erklären. Da hatten die keine Zeit, das zu (...)
- V: Zu klären.
- E: Ja, zu klären. Und dann haben wir halt – dann wissen wir nicht, was (...) was wir da machen sollen und so.
- V: Ja, also das ist immer so, wenn z. B. draußen in der Hofpause irgendwas passiert ist oder die in die Büsche reingehen, weil das ist verboten, oder in die Hecken reingehen – hör auf. [...] Also ich find das generell auch blöd, dass wir immer diese Fälle klären müssen, dass die sich geprügelt oder sowas haben. In der Zeit hätten wir –
- T: Schon viel geschafft.
- V: Ja, richtig viel eigentlich geschafft. Aber wenn die dort die ganze Zeit streiten, dann mag ich das auch nicht, und dann ist wieder der andere –
- T: Da könnte ich einpennen. ((lacht))
- Int: Wie ist das dann, da müsst ihr das alle mit klären oder wie –
- ?: ((gleichzeitiges Sprechen)) Nee, da gibt's einen Zeugen und –
- E: Wenn die nicht in unserer Klasse sind, da müssen wir das trotzdem klären.
- Int: Ah, und dann sozusagen – fällt dann in dieser Zeit der Unterricht weg quasi?
- T: Ja, Ja, dann wissen wir nicht, was wir machen müssen. (Und das in der Prüfung) Das hab ich gemeint. ((lacht))



So wird weiter ausgeführt, dass diese Angst durch die Erfahrung geleitet ist, wichtige womöglich prüfungsrelevante Inhalte zu verpassen. Diese Erfahrung wird wechselseitig elaboriert und damit auch durch die Gruppe validiert: In der konjunktiven Erfahrung werden verpasste Unterrichtsinhalte („keine Zeit“) in direkten Zusammenhang gebracht mit „Leute[n]“, die „geärgert haben, Quatsch gemacht haben“. Konkret wird auf Arbeitszeit im Unterricht angespielt, die zwar für die Vermittlung dieser Inhalte geplant ist, um sich in ein großes Ganzes zu fügen (hin zur Abschlussprüfung), die aber anderweitig verwendet wird – nicht für Bildungsinhalte. Exemplarisch wird das Fehlverhalten anderer Kinder benannt, wie etwa Vorkommnisse in der Hofpause, und das, was daraus auch für sie selbst folgt, negativ evaluiert. Über eine Wir- und die Anderen-Konstruktion werden Schuldigen- und Leidtragenden-Positionierungen verhandelt: Bei bestimmten Vorkommnissen sind andere Kinder durch die Lehrkraft dazu aufgerufen, als Zeug:innen bei der Aufklärung mitzuwirken. Dabei wird nicht das generelle Mit-hineingezogen-Werden problematisiert oder das Verhalten der Anderen, sondern die Konsequenz, dass hierdurch als wertvoll markierte Zeit verrinnt, die eigentlich für anderes vorgesehen ist: in dieser Zeit kann man viel „schaffen“. Dennoch fällt in dieser Zeit der Klärung Unterricht offensichtlich weg, was mit erneutem Verweis auf die Prüfung als problematisch gerahmt wird.

In dieser Sequenz nun wird durch die Teilnehmenden weniger das Verhalten der Mitschüler:innen als das Verhalten der Lehrkraft problematisiert – sie werden mit in die Sache hineingezogen und es werden Zeiten für die Klärung genutzt, die eigentlich der Bildung vorbehalten sind. Ihnen wird dadurch Zeit für Bildung vorenthalten – und, so zumindest die Befürchtung der Kinder, Bildung in Teilen verunmöglicht. Die Zukunftsperspektive schafft erst dieses Problembewusstsein. Ein Bewältigungshandeln ist in dem Verweis auf das Üben erkennbar, das anfangs thematisiert wurde. Auch hier wird Bildung als über die im Unterricht vermittelten Inhalte konzeptualisiert. Bildungsteilhabe im Unterricht wird als fragil angenommen, wobei ebenfalls die Forderung aufgerufen wird, die Bildung zu erhalten, die ihnen innerhalb dieser institutionellen Zeiten zusteht.

### **4.3 Komparative Analyse: Orientierung an freier Zeit im Hier und Jetzt vs. Orientierung an Wissen in der Zukunft**

Der Bedarf nach verlässlichen institutionalisierten Zeiten für Bildung bildet das gemeinsame Orientierungsproblem. Unterrichtszeit wird insofern als wertvoll markiert, als Bildung im Sinne einer zukunftsbezogenen Verwertungslogik über die im Unterricht vermittelten Inhalte konzeptualisiert wird (Kämpfe/Layer i. E.). Vor diesem Hintergrund werden zum Teil erhebliche Störungen des Unterrichts mit unmittelbaren Folgen für die eigenen Bildungs- und Lernprozesse beklagt. Während in der Gruppe *Eichhörnchen* die Überantwortung der Bildungsteilhabe

in Form zusätzlicher Hausaufgaben an die Kinder problematisiert wird, wird Bildungsteilnahme aus Perspektive der Gruppe *Vogel* in Teilen verunmöglicht. Es zeigt sich in der Problematik verpasster Unterrichtsinhalte dabei eine komplexe Verschränkung von Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit. Das Problembewusstsein zeigt sich im ersten Fall mit Fokus auf die unmittelbaren Folgen stärker in einer Gegenwartsorientierung verankert, während im zweiten Fall der Fokus auf die langfristigen Folgen eine stärkere Zukunftsorientierung nahelegt: Bei den Kindern der Gruppe *Eichhörnchen* sind es die erlebten Folgen für die frei verfügbare Zeit im Hier und Jetzt, die Unmut auslösen. In der Gruppe *Vogel* wiederum lösen befürchtete Folgen für das eigene Wissen in der Zukunft Sorge aus. Bei Letzterer richtet sich die Kritik auch gegen die Strukturen und die Lehrkraft. Nicht nur beschreiben die Kinder beider Gruppen sich selbst als ohnmächtig ob der (störungsbedingten) Unterrichtsversäumnisse, auch beobachten sie eine gewisse Machtlosigkeit der Lehrkräfte im Umgang mit kritischen Situationen. Unklar bleibt, wie die überantwortete Bildungsteilnahme weiterbearbeitet, d. h. inwieweit sie angenommen und (eigeninitiativ) umgesetzt wird. Die im zweiten Fall geschilderte Verunmöglichung von Bildungsteilnahme wird – so lässt mit Verweis auf das Üben ablesen – zumindest ansatzweise eigenverantwortlich zu kompensieren gesucht. Entlang der rekonstruierten *Orientierung an freier Zeit im Hier und Jetzt* (Gruppe *Eichhörnchen*) und der *Orientierung an Wissen in der Zukunft* (Gruppe *Vogel*) dokumentiert sich das gemeinsame Orientierungsproblem als Bearbeitung der Grenze von institutioneller und privater Sphäre sowie im Spannungsfeld zwischen *being* und *becoming*. Denn sind verlässliche institutionalisierte (Unterrichts-)Zeiten für Bildung nicht sichergestellt, reichen die Folgen in die private Sphäre hinein. Dies ist insofern ungleichheitsrelevant, als die Kompensation dieser Ausfälle aufseiten von Kindern und Familien zu leisten ist. Auch wäre zu prüfen, inwieweit sich die mangelnde Aufrechterhaltung von Lehr- und Lernprozessen in Unterricht vermehrt in bestimmten Schulen zeigt.

## 5 Diskussion und Ausblick

Bildungsteilnahme wird in den Positionen der Kinder insofern als ungleich gekennzeichnet, als sie die eigenen institutionellen Bildungserfahrungen in Abweichung zu bildungsbezogenen Normalvorstellungen erleben und sich damit auch selbst als ungleich positionieren. Darüber hinaus wird als ungleich erlebte Bildungsteilnahme innerhalb der Schüler:innengruppe, die als sozioökonomisch depriviert gefasst wird, anhand der unterschiedlichen handlungsleitenden Orientierungen weiter ausdifferenziert. Bildungsteilnahme wird von den Kindern an verlässliche institutionalisierte Zeiten für Bildung geknüpft und eine gestörte Ordnung im Unterricht entsprechend mit verwehrter Bildungsteilnahme in Verbindung gebracht. Die schulische Logik mit ihren Rollenerwartungen und Ordnungsverhältnissen

wird von den Kindern vor diesem Hintergrund unhinterfragt angenommen und legitimiert. Agency wird als Kompliz:innenschaft, partiell in der Annahme von Eigenverantwortung aber auch in Widerständigkeiten von Schüler:innen, die als non-konform agierend markiert werden, sichtbar. Letzteren gelingt es offensichtlich die unterrichtlichen Ordnungen situativ zu unterlaufen und zu verändern. Demgegenüber erleben jene, die an der Aufrechterhaltung der Ordnungen festhalten, die Grenzen ihrer eigenen Handlungsmacht, aber auch die der Lehrkraft, die – so wird im zweiten Beispiel deutlich – die Ordnungen zum Teil auch selbst unterläuft. Welche Handlungsspielräume, so lässt sich weiter fragen, erkennen Kinder für sich angesichts dieser ungleich situierten Positionen? Welche Möglichkeiten stehen aber auch Kindern zur Verfügung, die sich an diesen Ordnungen mitunter reiben? Der formulierte Bedarf nach verlässlichen institutionellen Zeiten birgt somit auch ein Spannungsfeld, wird die Handlungsmacht derjenigen, die als Schüler:innen positioniert sind, dadurch unter Umständen noch weiter eingeschränkt.

Die Positionen von Kindern, die in sozial deprivierten Lebenslagen aufwachsen, sind innerhalb der ohnehin schon marginalisiert repräsentierten Kinderpositionen besonders marginalisiert. In diesem Zusammenhang geben de Boer und Velten (2022, S. 170) zu bedenken, dass

„die normative Unterstellung der naturalistisch partizipationsfähigen und allzeit partizipationsbereiten Schüler\*innen vor dem Hintergrund des schulisch institutionellen Kontextes einerseits und der unterschiedlichen sozialisatorischen familien- und milieuspezifischen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen für Partizipation andererseits, nicht aufrecht zu halten ist.“

Wie aber können auch Kinderpositionen, die weniger in Passung zu den normativen Partizipationsansprüchen sind, besser Gehör finden und auf ernsthafte Weise in institutionelle wie auch kindheitspolitische Erkenntnis- und Entscheidungsprozesse einfließen? Hier gilt es die Beteiligungsformate zu überdenken. In unserer Studie zeigt sich, dass die befragten Kinder auskunftsfähig sind, wenn es um die eigenen, aber auch generelle Bedarfe von Kindern geht. Manches wird als Bedarf aber nicht explizit gemacht, womöglich auch nicht wahrgenommen oder fällt Anpassungsmechanismen zum Opfer, lässt sich als Bedarf aber aus Erzählungen und Deutungen ableiten. Auch zeigt sich als wichtige Erkenntnis, welche Schlüsse die Kinder aus den erlebten Gegebenheiten ziehen. Fällt es Kindern schwer, ihre Belange und Bedarfe zu explizieren, so können, wie im Beitrag verdeutlicht, rekonstruktive Zugänge dabei helfen, diese sichtbar zu machen. Sprich, was in der Kindheitsforschung bereits ein sehr etabliertes Verfahren ist, muss den Weg noch stärker in die Politiken der (Bildungs-)Kindheit finden. Es braucht, wenn es um die Belange von (bestimmten) Kindern geht, nicht nur Formate,

in denen diesen zugehört wird, sondern in denen, in wengleich aufwendiger Manier, auch den hinter dem Gesagten liegenden Bedeutungsstrukturen auf die Spur gekommen wird.

## Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann, Josef/Moldenhauer, Anna (2021): Partizipation in Schule und Unterricht. In: Hascher, Tina/Helsper, Werner/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, o.S.
- Alanen, Leena (2009): Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave handbook of childhood studies. Basingstoke und Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 159–174.
- Bennewitz, Hedda (2015): „Doing School“. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 35–48.
- Benson, Lucy/Rosen, Rachel (2017): From Silence to Solidarity: Locating the Absent ‚Child Voice‘ in the Struggle Against Benefit Sanctions. In: Children & Society 31, H. 4, 302–314.
- Bertelsmann Stiftung (2017): Konzept für eine Teilhabe gewährleistende Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche. Expertenbeirat und Projekt Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken. [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie\\_und\\_Bildung/IN\\_WB\\_Konzept\\_Teilhabe\\_gewaehrleistende\\_Existenzsicherung\\_2017\\_Stand\\_16.11.17.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_WB_Konzept_Teilhabe_gewaehrleistende_Existenzsicherung_2017_Stand_16.11.17.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Bettmer, Franz (2008): Partizipation. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–221.
- Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Kindheiten Neue Folge. Weinheim und München: Juventa.
- Betz, Tanja (2022): Leitbilder „guter Kindheit“: Die Utopie der Chancengleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 72, H. 13–14, 41–47.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2018): Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–65.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick (2013): Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In: Förster, Charis/Höhn, Kariane/Schreiner, Sonja Adelheid (Hrsg.): Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Betz, Tanja/Eißer, Florian (2016): Kinder als Akteure. Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, H. 3, S. 301–314.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (8. durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): Einleitung. Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2., vollst. üa. und akt. Aufl.) Opladen: Barbara Budrich, S. 7–22.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brenneke, Bettina/Tervooren, Anja (2019): Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–235.

- Bühler-Niederberger, Doris (2013): Von Komplizen und Störenfriedern. Kindheitskonstruktionen zwischen „agency“ und „structure“. In: Braches-Chyrek, Rita/Nelles, Dieter/Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 317–334.
- de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (2009): Kinder und Schule – Rekonstruktionen der kindlichen Perspektive und ihre Bedeutung für die schulische Ordnung. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–33.
- de Boer, Heike/Velten, Katrin (2022): Partizipation aus der Perspektive von Schüler\*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster und New York: Waxmann, S. 163–172.
- Eder, Ferdinand/Paseka, Angelika (2021): Schülerinnen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, H. 1, 7–17.
- Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2020): Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppendiskussionen sozial privilegierter und benachteiligter Lernender. In: Kotthoff, Helga/Heller, Vivien (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr, S. 89–115.
- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2004): Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, Werner/Kamp, Martin/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert*. Festschrift für Wilfried Breyvogel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 198–229.
- Hendrick, Harry (2014): Die sozialinvestive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt am Main: Campus, S. 456–491.
- James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London u. a.: The Falmer Press.
- Kabel, Sascha (2019): *Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kämpfe, Karin/Layer, Laura (2024): *Kinderperspektiven auf Gesundheit und Bildungsteilnahme. Eine qualitative Studie zu Bedarfen in sozioökonomisch deprivierten Lebenslagen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kämpfe, Karin/Menzel, Britta/Eunicke, Nicoletta (2022): Kinder als Gegenspieler\*innen – Widerständiges Handeln von Kindern in Gruppendiskussionen. In: Joos, Magdalena/Alberth, Lars (Hrsg.): *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 88–104.
- Klinkhammer, Nicole (2014): *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.
- Klundt, Michael (2017): Armut und Bildungschancen. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–54.
- Kramer, Ralf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009) (Hrsg.): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lareau, Annette (2011): *Unequal Childhoods: Race, Class and Family Life* (2. Aufl.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft* 24. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2021): „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, H. 1, 55–73.

- Maywald, Jörg (2019): Die Schule vom Kind aus denken. Der Kinderrechtsansatz im schulischen Alltag. In: Rumpf, Dietlinde/Winter, Stephanie (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.
- Moldenhauer, Anna (2017): Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–270.
- Müller-Kuhn, Daniela (2021): Schüler\*innenpartizipation: Ein Paradox oder ein Phänomen mitten im Wandel? Eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung von Schüler\*innenpartizipation im Schulalltag. [www.zora.uzh.ch/id/eprint/210699/1/Mueller-Kuhn\\_Daniela\\_Dissertation.pdf](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/210699/1/Mueller-Kuhn_Daniela_Dissertation.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- OECD (2019): PISA 2018 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland. [www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_DEU\\_German.pdf](http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Olk, Thomas (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, H. 1, S. 43–57.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, H. 5, S. 668–690.
- Rahn, Peter (2020): Kinderarmut und die Perspektive der Kinder. In: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen und Toronto: UTB, S. 188–196.
- Roth, Roland/Stange, Waldemar (2020): Starke Kinder- und Jugendparlamente. Kommunale Erfahrungen und Qualitätsmerkmale. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. [www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/3\\_Beteiligung/3.0\\_Starke\\_Kinder-und\\_Jugendparlamente/Starke\\_Kinder-und\\_Jugendparlamente.pdf](http://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/3_Beteiligung/3.0_Starke_Kinder-und_Jugendparlamente/Starke_Kinder-und_Jugendparlamente.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung: Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schnitzer, Anna/Mörge, Rebecca (2019): „Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können“ – die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten. In: Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprache und Partizipation im Schulfeld. Bern: hep Bildungsv Verlag, S. 18–37.
- Simoès Lourêiro, Kevin/Grecu, Alyssa/de Moll, Frederick/Hadjar, Andreas (2020): Analyzing Drawings to Explore children's Concepts of an Ideal School: Implications for the Improvement of children's Well-Being at School. In: Child Indicators Research, 13, H. 4, 1387–1411.
- Thon, Christine (2021): Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, Thomas (2022): Rollen von Schüler\*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 59–68.
- World Vision Deutschland e. V. (Andresen, Sabine/Neumann, Sascha/Kantar Public Deutschland) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel: Beltz.



### III Demokratie, Partizipation und Kinderrechte



# Politiken dezentrieren: Kindheit und Demokratietheorie

Sarah Mühlbacher

## 1 Kindheit – eine Leerstelle in politischer Theorie und Praxis

Kindheit gilt weithin als unpolitisch. In den letzten Jahrzehnten spielten für viele soziale Bewegungen, seien es feministische oder LGBTIQ+-Bewegungen oder etwa Bewegungen, die für eine gerechtere Verteilung von Wohnraum kämpfen, generationale und adultistische Herrschaftsverhältnisse kaum eine Rolle. Die *Fridays for Future* Bewegung brachte schließlich die Frage nach generationalen Machtverhältnissen und damit die Frage nach dem Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und jungen Menschen wieder prominent auf die Agenda (Biswas/Mattheis 2022; Meade 2020; Mühlbacher/Streinzer 2020).

Frühere Allianzen, etwa die zwischen der westdeutschen Frauenbewegung und der Kinderbefreiungsbewegung in den 1970er Jahren, sind weitgehend in Vergessenheit geraten. In ihrem Manifest *Kinder* beschreibt Christiane Rochefort die Familie im Frommschen Sinne als „Agentur der Gesellschaft“ (Fromm 1932/1980, S. 42). Als zentrales Element dieses gesellschaftlichen Zusammenhangs bezeichnet Rochefort die Trennung von Politischem und Privatem:

„Die Vorstellung, daß familiäre Beziehungen eine Privatangelegenheit sind, ist pure Illusion. Niemand kann sich dem gesetzlich verordneten Zusammenleben entziehen: die Kinder können nicht einfach ausziehen, und die Eltern können die Kinder nicht einfach vor die Tür setzen. Auch die Hierarchie der Familie ist gesetzlich bestimmt“ (Rochefort 1978, S. 29 f.).

An den als undemokratisch diagnostizierten Familienverhältnissen wird nicht nur moniert, dass sie den Bedürfnissen ihrer Mitglieder, insbesondere der Mütter und Kinder, nicht gerecht würden, sondern auch, dass sie unmittelbar verschränkt seien mit den undemokratischen Verhältnissen in bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften.

Diese Allianzen zwischen der Kinderbefreiungsbewegung sowie etwa feministischen und schwul-lesbischen Befreiungsbewegungen, wie sie zwischen den 1960er und 1980er Jahren existierten, sind heute fast gänzlich verschwunden (dazu auch: Lewis 2022, S. 36 ff.). Jedoch sind Fragen der Kindheit nicht nur

in aktuellen gesellschaftlichen Kämpfen um eine radikale Demokratisierung weitgehend abwesend, sondern auch im wissenschaftlichen Kontext, in aktuellen Ansätzen der Sozial- und Demokratietheorie spielen Politiken der Kindheit kaum eine systematische Rolle. In meinem Beitrag aber werde ich darlegen, dass die Beschäftigung mit generationalen Herrschaftsverhältnissen einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis von Formen gesellschaftlicher Unterdrückung in bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften leistet. Dementsprechend gehe ich der Frage nach, inwiefern die strukturellen Bedingungen gegenwärtiger Demokratien und Rechtsstaaten zum systematischen Ausschluss von Kindern aus politischen Angelegenheiten führen. Im Zentrum des Artikels steht die Frage, welche Rolle Kämpfen um, im und gegen das Recht zukommt. Dabei werde ich im Anschluss an Kritiken an klassischen Vertragstheorien, wie sie von Carole Pateman (1988) oder Charles W. Mills (1997/2022) formuliert wurden, darlegen, dass der Ausschluss der Kinder sowohl in den Institutionen als auch in den Legitimationsweisen moderner Rechts- und Nationalstaaten tief verankert ist. Konzepte, Praktiken und Institutionen, die auf einem hierarchisierenden Entwicklungsbegriff basieren, schließen jene Gruppen systematisch aus, denen die Fähigkeit zum rational geleiteten Vertragsschluss abgesprochen wird. Ausgehend von dieser Diagnose werde ich ferner erörtern, inwiefern die Beschäftigung mit Politiken der Kindheit wichtige Hinweise für eine Dezentrierung des Politischen liefern kann. Dezentrierte Demokratien basieren auf Care und Differenz. Im Anschluss an Mike Laufenberg (2020) skizziere ich „transgressive Potentiale“, eine „materielle Dimension“ sowie ein „konflikthafes Verhältnis“ zu staatszentrierten Politiken als wesentliche Elemente eines solchen Demokratieverständnisses.

## **2 Vertragstheorien und differenzielle Herrschaftsordnungen des Politischen**

Für moderne demokratisch und nationalstaatlich organisierte Gesellschaften ist die Vorstellung maßgeblich, dass sie auf dem Zusammenschluss Freier und Gleicher beruhen. Ihre Bürger:innen begegnen sich in der politischen und öffentlichen Arena als formell Gleichgestellte. In den Sphären des Politischen findet – so die Annahme – eine gleichberechtigte Aushandlung von Interessen, Anschauungen und Ideen statt. Solche Theorien des Politischen reichen weit zurück bis zu den Denkern der Aufklärung wie Thomas Hobbes oder John Locke. Auch zeitgenössische Ansätze wie derjenige John Rawls legen ihren Arbeiten einen solchen abstrakten und formalistischen Begriff von Freiheit und Gleichheit zugrunde (Lepold 2022, S. 24f.).

Feministischen Demokratietheoretiker:innen, Critical-Race- und postkolonialen Theoretiker:innen ist die Einsicht zu verdanken, dass den vertragstheoretischen Ansichten Begriffe von Freiheit und Gleichheit zugrunde liegen,

die auf einer Verschleierung sozialer Ungleichheiten und differenter Positionierungen basieren. Der Gesellschaftsvertrag, der garantieren soll, dass sich alle Bürger:innen als Freie und Gleiche begegnen, beinhaltet immer schon weitere Verträge, einen *Sexual Contract*, so Pateman (1988) sowie ein *Racial Contract*, so Mills (1997/2022). Sowohl Pateman als auch Mills verfolgen einen herrschaftskritischen Ansatz. Nach Pateman (1988) blenden Vertragstheorien, die die Legitimität von Regierungen und Staatsgewalt durch die Annahme eines ursprünglichen Vertragsschlusses begründen, aus, dass dieser auf patriarchalen Verhältnissen und damit auf Unterdrückung beruht. Indem die vertragstheoretische Form der Gleichheit die patriarchalen Verhältnisse unberücksichtigt lässt, schreibt es diese fort und macht sie zu integralen Bestandteil der politischen Ordnung (vgl. ebd., S. 1 ff.). Einen ähnlichen Ausschlussmechanismus beschreibt Mills (1977/2022) für den *Racial Contract*. Nach Mills sind nur *weiße* Menschen an der Aushandlung des Vertrags beteiligt (vgl. ebd., S. 49 ff.). Dieser *race*-basierte Ausschluss ist wiederum tief verankert in den materiellen Verhältnissen. Es handelt sich also nicht um einen zufälligen Fehler, der sich qua Einsicht ganz einfach korrigieren ließe. Der *Racial Contract* ist Mills zufolge ein Ausbeutungsvertrag, der eine kapitalistische Ordnung aufrechterhält, in der Reichtum und Kapital durch die Ausbeutung von Arbeitskräften und die Extraktion von Ressourcen akkumuliert werden (vgl. ebd., S. 68 ff.). Der *Sexual Contract* wiederum stellt die männliche Verfügung über weibliche Körper sicher (vgl. Pateman 1988, S. 2).

Die Diagnose einer differenziellen Herrschaftsordnung, die in liberale Demokratien eingeschrieben ist, führt zu der Frage, ob die daraus resultierenden Verwerfungen innerhalb dieser politischen Ordnungen heilbar sind. Der Kampf um Rechte, die in der Lage sind über formale Gleichheit hinaus gleiche Lebensbedingungen herzustellen, ist ein zentrales Kennzeichen von sozialen Bewegungen für soziale Gerechtigkeit der vergangenen Jahrzehnte und Jahrhunderte. Solche identitätspolitischen Projekte haben sich als immens erfolgreich erwiesen. Frauenrechte, Kinderrechte, Antidiskriminierungsrechte sind in den gesellschaftlichen Institutionen fest verankert. Mit Catharine MacKinnon (1991; 1993) oder Iris Marion Young (1989) kann die Schaffung solcher gruppenspezifischer Rechte als Versuch gewertet werden, Erfahrungen marginalisierter Gruppen ins Recht und in den Staat einzuschreiben. Nach MacKinnon sind in jedem Gesetz und jedem Gesetzestext immer schon gelebte Erfahrungen enthalten. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Erfahrungen in die Autor:innenschaft der Rechte eingehen und welche ausgeschlossen bleiben (vgl. MacKinnon 1993, S. 59).

### 3 Politiken der Kindheit – Kämpfe mit, um und gegen das Recht

Wie lassen sich diese Debatten um gruppenspezifische Aus- und Einschlüsse übersetzen, damit sie für die Analyse von Politiken der Kindheit fruchtbar werden? Kinderrechte und ihre Implementierung in nationale Gesetze lassen sich als Versuche verstehen, der Marginalisierung der Kinder, die mit ihrem Ausschluss aus der politischen und öffentlichen Sphäre einhergeht, entgegenzuwirken. Mit MacKinnon gesprochen, sind diese Reformen von dem Versuch getragen, Rechte so zu gestalten, dass sie den Perspektiven und Erfahrungsweisen von Kindern Rechnung tragen. Im Folgenden werde ich anhand von Diskursfragmenten aus Diskursen um rechtliche Reformen aufzeigen, dass es sich dabei um ein paradoxales Unterfangen handelt.

Die Juristin, Vertreterin des Juristinnenbundes und SPD-Politikerin Lore Maria Peschel-Gutzeit äußerte sich im Jahre 1977 zu der damals geplanten und schließlich 1980 verabschiedeten Sorgerechtsreform: „Das Eltern-Kind-Verhältnis ist auch nach dem jetzt vorliegenden Entwurf eine Einbahnstraße: Nur den Eltern räumt das Gesetz Rechte ein, nicht aber den Kindern“ (Coester-Waltjen et al. 1977, S. 90). Peschel-Gutzeit würdigte die damalige Sorgerechtsreform einerseits als Verbesserung für die Situation der Kinder: Sie fanden Anerkennung als Träger:innen von Rechten und Personen mit eigener Würde und galten nicht mehr nur als Unterworfenen elterlicher Gewalt. Andererseits aber richteten sich die rechtlichen Regelungen, die eigentlich die Situation der Kinder verbessern sollten, weiterhin ausschließlich an die Eltern (ebd., S. 90 ff.).

Über 40 Jahre später, im Jahr 2021, wird das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) verabschiedet. Dieses Gesetz sieht eine Ausweitung von Selbstbestimmung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen vor. Forderungen nach einer Stärkung der Beteiligung von Kindern in der Jugendhilfe finden damit Gehör. Die Reform beinhaltet die Verankerung eines not- und konfliktlagenunabhängigen vertraulichen Beratungsanspruchs für junge Menschen (§ 8 Abs. 3 SGB VIII nF, S. 74). In der Begründung der Gesetzesreform ist festgehalten:

„Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist dabei ein grundlegendes Gestaltungsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe; seine gelingende Umsetzung ist essentiell für die Erfüllung ihres Auftrags der Förderung der Entwicklung junger Menschen, für die deren Akzeptanz und Mitwirkung konstitutiv sind. § 8 SGB VIII trägt dieser Bedeutung von Subjektstellung und Partizipation der Kinder und Jugendlichen Rechnung“ (BT-Drucks. 19/26107).

Im Rahmen der KJSG-Reform erfahren Kinderrechte eine stärkere Verankerung im deutschen Recht. Nach wie vor bleibt es jedoch im Ermessen der Beratenen, ob die Sorgeberechtigten informiert werden sollen. In der Begründung der

Reform heißt es dazu: „Die Personensorgeberechtigten sollen über die erfolgte Beratung informiert werden, wenn dies dem Kindeswohl nicht widerspricht. [...] Die Neufassung beeinträchtigt Elternrechte daher nicht“ (BT-Drucks. 19/26107, S. 73).

Beide Beispiele, obwohl über 40 Jahre zwischen ihnen liegen, haben etwas gemeinsam. Auf der einen Seite findet ein demokratischeres Generationenverhältnis ins Recht Eingang; auf der anderen Seite bleiben die adultistischen Kontinuitäten ungebrochen. Worauf sind diese Widersprüche zurückzuführen? Der Schlüssel zum Verständnis dieser Widersprüche liegt bei den Kindheitskonzepten, die den rechtlichen Regelungen zu Grunde liegen. Dem Wohlergehen des Kindes wird zunehmend ein Vorrang vor den Rechten der Eltern zugewiesen (Heilmann/Salgo 2002, S. 958 f.). Dennoch gelten die rechtlichen Eltern nach wie vor als die wichtigsten Garant:innen des kindlichen Wohlergehens (Marthaler 2010, S. 302). Den staatlichen Instanzen der Familiengerichtsbarkeit sowie der Kinder- und Jugendhilfe obliegt es, kindliches Wohlergehen zu garantieren, wo Eltern versagen (Bauer/Wiezorek 2007, S. 620, S. 633; Wapler 2017, S. 45 f.). Die Adressat:innen des Rechts sind also weiterhin vorrangig Erwachsene, seien es die Eltern oder staatliche Akteur:innen, wenn es um Belange der Kinder geht. Kinder gelten als unvollständige Wesen, die sich erst noch zu vollständigen Rechtspersonen entwickeln müssen. Diese Positionierung führt dazu, dass die Stimmen der Kinder unhörbar bleiben und damit neue Formen von Vulnerabilität erzeugt werden (Eekelaar 1994, S. 44; Lee 2001, S. 37, S. 44). Wie Lars Alberth (2013, S. 68 f.) treffend bemerkt, ist die Verletzlichkeit der Kinder auf diese Weise in der generationalen Ordnung verankert.

Im rechtlichen Selbstverständnis gelten Kindheit und die Eigenschaften der Kinder als natürliche Tatsachen, auf die das Recht zu reagieren hat. Dabei handelt sich um ein – mit Christoph Menke (2015) gesprochen – ontologisches Missverständnis, das nicht nur die Kinder betrifft, sondern alle Menschen. Das Wollen, das Handeln, die Fähigkeiten der Subjekte gelten, laut Menke, als etwas Vorrechtliches, das das Recht bloß erlaubt (vgl. ebd., S. 10). Das moderne, bürgerliche Subjekt zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sein Eigenwille, sein Belieben und sein Wollen zum einzigen Grund seiner Entscheidungen werden. Der Eigenwille wird dabei zur Tatsache erklärt, der durch subjektive Rechte Geltung erhält. Er bedarf keiner weiteren Qualifizierung, z. B. dadurch, dass das, was gewollt wird, im moralischen Sinne wünschenswert ist (ebd., S. 197, S. 202 f.). Dieser naturalisierende Effekt der Rechte betrifft gleichfalls die kindliche Subjektivität, wenn auch auf grundlegend andere Art und Weise. Kindheit im rechtlichen Sinne zeichnet sich gerade dadurch aus, dass Kindern die Fähigkeit zum Wollen abgesprochen wird. Teresa Behrends (2017) bemerkt in Rekurs auf Menke, dass das Kind zwar ein Recht auf Meinungsfreiheit erhält. Ob dieses ausgeübt werden kann, entscheiden jedoch Gerichte und Gutachter:innen, die die sogenannte Reife und die Fähigkeit zur Meinungsbildung untersuchen. Nach Behrends sind diese

Freiheiten der Kinder immer dem Wohl der Kinder untergeordnet und entsprechen nicht dem Kriterium der Willkürfreiheit (vgl. ebd., S. 29). Dennoch gilt auch in Bezug auf Kinder das von Menke skizzierte ontologische Missverständnis des Rechts, nämlich dass es kindliche Eigenschaften als etwas Vorrechtliches begreift und nicht als das Ergebnis rechtlicher Subjektivierungsweisen.

#### **4 Hierarchisierende Entwicklungskonzepte und Politiken des Ausschlusses**

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich dargestellt, dass der Ausschluss der Kinder aus der Gemeinschaft der rechtlich Gleichen auf der Annahme einer essenzialisierten Differenz beruht. Kinder gelten als noch nicht erwachsen. Ihr rechtlicher Status, der der Un- oder Teilmündigkeit, zeichnet sich dadurch aus, dass sie ausgeschlossen sind aus dem Kreis der im rechtlichen Sinne vollumfänglich mündigen Personen. Sie gelten als besonders verletzlich und der treuhänderischen Sorge durch Erwachsene bedürftig (z. B. Böckenförde 1980). Eine bloße Feststellung von Differenzen ist für eine sozialkritische Perspektive erst einmal nicht weiter bedeutsam. Zu ihrem Gegenstand wird eine Differenz erst, wenn sie zu einer Hierarchisierung und damit zu einem Ausschluss und zu einer Verunsichtbarung von Perspektiven und Erfahrungsweisen führt. Dass sehr junge Menschen, im Gegensatz zu älteren Menschen, in der Regel mehr Fürsorge bedürfen, ist schwer zu leugnen. Die spezifischen Verletzlichkeiten der Kinder verschärfen sich umso mehr im Kontext kapitalistischer Gesellschaften, die es in die Eigenverantwortung von Individuen delegieren, unter der Bedingung von Konkurrenz die jeweiligen Lebensunterhalte zu bestreiten. Warum jedoch wird die Feststellung von Differenz im Recht dadurch beantwortet, dass Menschen verschiedene Statuspositionen einnehmen, die hierarchisch von Unmündigkeit über Teilmündigkeit bis zur sogenannten Volljährigkeit verlaufen? Im Folgenden werde ich die These vertreten, dass die Subordination der Kinder durch ein hierarchisierendes Entwicklungskonzept ihre Legitimation findet.

Die Idee der Entwicklung ist tief in die europäische Aufklärung eingeschrieben. Bereits in Rousseaus (1762/1971) *Émile* ist dieses Motiv zentral. Nach Christoph T. Burmeister (2021) lassen sich bei Rousseau zentrale Elemente des Dispositivs moderner Kindheit wiederfinden. Kinder und Erwachsene sind durch eine kategoriale Differenz unterschieden. Die Kinder, die als von Natur aus gut gelten, durchlaufen einen Entwicklungsprozess, der jedoch durch viele Gefahren und Unabwägbarkeiten bedroht ist und notwendig Kontrolle und Erziehung verlangt (ebd., S. 113 ff.). Eine wichtige Referenz für die Idee, dass Menschen vom Zeitpunkt ihrer Geburt an eine lineare Entwicklung hin zum autonomen Erwachsenen durchlaufen, ist Jean Piaget (1932). Auch Lawrence Kohlberg (1974; 1996) geht im Anschluss an Piaget davon aus, dass sich das Moralbewusstsein

des Menschen sukzessive und stufenweise entwickelt. Die Idee der Entwicklungs-kindheit steht nach Helga Kelle (2010) in einer engen Verbindung mit der Institutionalisierung des Unterschieds zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Gesellschaft reguliert die Kinder über die Annahme der altersentsprechenden Entwicklung (ebd., S. 10). Die Konzeption einer zielgerichteten Entwicklung bewirkt, dass die Abweichungen von dem jeweiligen Maßstab, der das Ziel definiert, als unterentwickelt und somit untergeordnet gelten (Burman 2008, S. 290). Formen der Partizipation, die diese an bestimmte Kapazitäten und Fähigkeiten knüpfen, die in einem vorgängigen Prozess entwickelt werden müssen, bringen nach Toby Rollo (2021) kontingente sowie strukturelle Formen des Ausschlusses mit sich. Kontingente Ausschlüsse zeichnen sich nach Rollo dadurch aus, dass diese prinzipiell überwindbar sind, indem nachgewiesen wird, dass die entsprechende Personengruppe, entgegen gesellschaftlichen Zuschreibungen, dennoch über die geforderten Fähigkeiten zur Partizipation verfügt. Frauen etwa konnten erfolgreich die gleichen Rechte wie die Männer einfordern, indem sie die Annahme ungleicher intellektueller und vernunftbezogener Fähigkeiten widerlegten. Demgegenüber stehen strukturelle Ausschlüsse im Sinne Rollos, denen zufolge Partizipationshürden nicht einfach im Rahmen bestehender Institutionen überwunden werden können. Das zentrale Merkmal, an dem Rollo diese strukturellen Ausschlüsse festmacht, ist das der Sprache. Dem liberalen Verständnis von *Citizenship* zufolge kann nur Bürger:in sein, wer über die Fähigkeit verfügt, sich sprachlich zu artikulieren. Die *Silent Citizens* decken, so ließe sich mit Rollo schlussfolgern, ein Demokratiedefizit auf. Die liberalen Demokratien können, so Rollo weiter, keine Lösung anbieten, die in der Lage ist, den Ausschlüssen der *Silent Citizens* entgegenzuwirken (ebd., S. 317f.): „The democratic inclusion of groups who do not speak (the silent) therefore represents a fundamental challenge to liberal exclusions based on capacities to participate as a speaker“ (ebd., S. 319).

Demokratische Institutionen, die auf sprachliche Repräsentation als Voraussetzung für Partizipation setzen, schließen zumindest jüngere Kinder strukturell aus. Die von Rollo analysierten Formen kontingenter und struktureller Ausschlüsse sind zudem miteinander verschränkt. Wenn sich marginalisierte Gruppen gegen kontingente Ausschlüsse zur Wehr setzen, sind sie innerhalb der liberalen Ordnung dazu gezwungen, die Naturalisierung struktureller Ausschlüsse ein Stück weit zu affirmieren. Ältere Kinder, die Rechte einfordern, müssen auf ihre errungene Reife insistieren (ebd., S. 318); Frauen und rassifizierte Menschen müssen darauf verweisen, dass sie eben nicht, wie das in rassistischen und misogynen Narrativen behauptet wird, wie Kinder sind. Daraus leitet Rollo ab, dass die „categorization as children“ (ebd., S. 315), d. h. die Zuschreibung ‚wie Kinder zu sein‘, mehr als eine Metapher ist. Adultistische Herrschaftsverhältnisse sind vielmehr verschränkt mit patriarchalen, rassistischen und kolonialen Herrschaftsverhältnissen. Rollo rekurriert auf Patricia Hill Collins (2019, S. 257) mit der These, dass Kolonialismus und rassistische Ausbeutungsverhältnisse

damit legitimiert wurden, dass den Kolonialisierten zugeschrieben wurde, wie Kinder zu sein (vgl. Rollo 2021, S. 321). Die soziale Positionierung als Kind oder als kindgleich rechtfertigt, nach Rollo, Gewaltverhältnisse und Unterwerfung unter die Verfügungsgewalt Anderer (vgl. Rollo 2018, S. 209).

Rollos Ansatz bringt allerdings die Gefahr mit sich, differente Kindheiten zu homogenisieren. Habiba Ibrahim (2021) differenziert die These vom Entwicklungskonzept als exkludierende Regierungsweise. In ihrer Studie „Black Age“ analysiert Ibrahim die Verschränkung von *Blackness* und Zeit- sowie Lebensspannen. Die Überschneidung von rassifizierter Differenz und altersbezogenen Herrschaftsverhältnissen ist, nach Ibrahim, im *Racial Capitalism*, in dem Kapitalakkumulation auf der Basis der Hervorbringung von rassifizierenden Differenzkategorien funktioniert, zu komplex, als dass sie mit einer einfachen Gleichsetzung beschrieben werden könnte. Diese Verschränkung verdichtet sich laut Ibrahim in dem alten englischen Begriff „nonage“ (ebd., S. 33), der im Englischen so viel bedeutet wie *under-aged*, also minderjährig. Wortwörtlich übersetzt bedeutet der Begriff jedoch „alterlos“: „Racialized childhood, then, does not refer to a life stage, but rather, to the seamless conflation of both humanity and human exclusion“ (ebd.).

Rassifizierte Kindheiten sind also besonderen Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnissen ausgesetzt, die sich daraus ergeben, dass sie nicht auf die gleiche Weise als Vorstadium zum Erwachsenensein gelten, da das hegemoniale Konzept von Erwachsenensein mit einer *weißen* und männlichen Subjektivität verknüpft ist (ebd., S. 32 f.). Gleichzeitig erfahren rassifizierte Kindheiten nicht gleichermaßen die Zuschreibungen von Unschuld und Schutzbedürftigkeit wie *weiße* Kindheiten. Ibrahim erläutert diese These am Beispiel des 17-jährigen Trayvon Martin, der 2012 in den USA von einem Nachbarschaftswachmann erschossen wurde (ebd., S. 204 ff.). Auch der Fall des 16-jährigen Mouhamed Dramé, der 2022 in Dortmund von Polizeikräften erschossen wurde, weist auf die differente Positionierung Schwarzer Kinder und junger Menschen of Color entlang der Kindheit-Erwachsenen-Binarität hin (Loick/Thompson 2022). Eine intersektionale Analyse legt ferner weitere Differenzierungen nahe. So verweist Ibrahim (2021) in Rekurs auf Kimberlé Crenshaws Kampagne #SayHerName darauf, dass weibliche Opfer rassistischer Staatsgewalt weniger Aufmerksamkeit sowohl in der Black Lives Matter Bewegung als auch in der medialen Debatte erfahren (ebd., S. 206). Entsprechend sind auch arme, queere, trans Kinder oder Kinder mit Behinderung spezifischen Herrschaftsverhältnissen ausgesetzt.

Diese Überlegungen sind aus demokratietheoretischer Sicht insofern bedeutsam, als dass sie verdeutlichen, dass gesellschaftliche Ausschlüsse keine nicht-intendierte Nebenfolge sind, sondern auf ein Demokratiedefizit hinweisen, das konstitutiv für das Projekt der Moderne ist. Rechtliche Reformen, die auf die Demokratisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses abzielen, wie die Sorgerechtsreform 1980, oder die Verankerung von Kinderrechten im nationalen Recht zum



Ziel haben, wie die Kinder- und Jugendhilfereform von 2021, sind als Versuch zu verstehen, solchen Defiziten partiell entgegenzuwirken. Dass diese Versuche immer wieder zu einer Festschreibung und Homogenisierung der Kategorie „Kind“ führen, statt zu der im Kinderrecht auf Partizipation (Art. 12, UN-KRK) verankerten Ermächtigung von Kindern, stellt eine Paradoxie der Rechte dar. Die Forderung nach gruppenspezifischen Rechten bedeutet keinen vollständigen Bruch mit den hierarchisierenden generationalen Effekten des Rechts. Sie läuft Gefahr, die generationale Ordnung zu reproduzieren, indem sie Kindern Wesenseigenschaften zuschreibt und diese naturalisiert. Gleichzeitig homogenisiert sie die Gruppe der Kinder, indem sie Differenzen zwischen Kindern verdeckt (Brown 2002; Crenshaw 1989). An dieser Stelle zeigt sich ein Spannungsverhältnis von Kritik und Politik, auf das Judith Butler (2015) hinweist. Wer politisch etwas erreichen möchte, z. B. erfolgreich eine Gesetzesreform anstoßen will, ist gezwungen, sich argumentativ innerhalb der Grenzen des Diskurses zu bewegen, damit die artikulierten Forderungen lesbar und berücksichtigbar sind in der politischen Arena. Nehmen die Aktivist:innen für Kinderrechte die diskursive Einhegung ihrer Forderungen in Kauf, reproduzieren sie notwendigerweise rechtliche Ausschlüsse. Sie können sich nur auf Kindheitsbilder beziehen, die im Recht intelligibel sind. Dadurch wird die Eindimensionalität der gesellschaftlichen Konzepte von Kindheit der Kritik entzogen (ebd., S. 177 f.).

## **5    Politiken dezentrieren: Politiken der Sorge und der Differenz**

Meine Überlegungen haben ihren Ausgangspunkt genommen bei der Diagnose, dass vertragstheoretische Modelle des Politischen, wie sie in liberalen Demokratien verankert sind, konstitutiv auf Ausschluss und Unterdrückung basieren. Die Konzepte negativer und formeller Freiheit und Gleichheit abstrahieren von ungleichen Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnissen und verschleiern diese, statt sie effektiv zu bekämpfen (vgl. Brown 2002). Kinderrechte versuchen Kinder in die bestehenden Sphären des Rechts, der Teilhabe und der Politik zu inkludieren. So versuchen sie auf der einen Seite dem demokratischen Ideal der Partizipation und auf der anderen Seite der differenten Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder Rechnung zu tragen. Dabei reproduzieren Rechte allerdings eine naturalisierte und hierarchisierende Auffassung der Generationendifferenz, statt Kinder politisch zu ermächtigen.

Es spricht noch mehr dafür, dass eine Erweiterung der Teilhabe von Kindern an den bestehenden politischen Institutionen nicht ausreicht: Wie bereits in Rekurs auf Menke erwähnt, entfaltet das Recht seine naturalisierenden und entpolitisierenden Effekte in Bezug auf alle Rechtssubjekte. Das im Recht naturalisierte Subjekt beschreibt Karl Marx (1844/1976) wiederum als vereinzelt. Das bürgerliche Rechtsverhältnis, so Marx, lässt „jeden Menschen im andern

Menschen nicht die Verwirklichung, sondern vielmehr die Schranke seiner Freiheit finden“ (ebd., S. 365). Die Mitglieder einer Gesellschaft, die auf solchen Rechtsverhältnissen beruht, erleiden eine psychologische Deformierung. In einer solchen ‚antigesellschaftlichen Gesellschaft‘ wird das menschliche Angewiesensein auf andere systematisch verdrängt. Juridische Handlungsorientierungen zeichnen sich durch Egoismus und ihrer Ausrichtung auf Eigennutz aus. Diese Verdrängung von Intersubjektivität findet nach Daniel Loick (2017) nicht erst dann statt, wenn zwei Konfliktparteien im Gerichtssaal aufeinandertreffen. Das Recht zeitigt vielmehr sozialisierende Effekte, die zu einer juridischen Subjektivierung führen. Als Folge solcher Deformierungen nehmen, laut Axel Honneth (2011, S. 169), Subjekte Abstand von intersubjektiven und an Kommunikation orientierten Handlungsweisen. Die psychologischen Deformierungen, die damit einhergehen, können, nach Loick (2017, S. 172 ff.) anders als nach Honneth, nicht einfach durch andere, liebevollere Beziehungsweisen in anderen gesellschaftlichen Sphären, z. B. in Familien- und Freundschaftsbeziehungen, geheilt werden. Die abhängigkeitsvergessene Rechtssubjektivität bedeutet nicht nur eine Benachteiligung der Ausgeschlossenen, sondern auch eine psychologische Deformierung der Eingeschlossenen (ebd., S. 13 f.).

Die Schlussfolgerungen meines Beitrags verweisen auf eine Dezentrierung von Rechten, Politik und sozialer Teilhabe. Ein dezentrierter Demokratiebegriff beruht darauf, die reale Vielgestaltigkeit der Weisen der Beteiligung an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen in den Blick zu nehmen. Meine Überlegungen schließen dabei an Beiträge aus den Childhood Studies an, z. B. von Mehmoo-na Moosa-Mitha (2005), Ruth Lister (2007a; 2007b), Dymrna Devine und Tom Cockburn (2018) sowie im deutschen Sprachraum insbesondere Manfred Liebel (2009; 2010; 2019; 2020), die die Frage nach der *Citizenship* der Kinder aufwerfen. Eine Dezentrierung der Politik macht Praktiken der Partizipation sichtbar, die durch ein vertragstheoretisches Verständnis des Politischen verdeckt bleiben. Der abhängigkeitsvergessenen, solipsistischen Auffassung von Rechtssubjekten und politischen Akteur:innen setzen Caretheoretiker:innen entgegen, dass eine radikale Demokratisierung nur dann möglich ist, wenn an die Stelle der Fähigkeit, Verträge zu schließen, die Teilnahme an Praktiken der Sorge als Voraussetzung sozialer und politischer Teilhabe tritt (z. B. Laufenberg 2020; Lorey 2020; Tronto 2000; Yuval-Davis 2011). Die erste Bestimmung exkludiert, weil sie eine Entwicklung voraussetzt; der Erwerb der Fähigkeit zum Vertragsschluss hat ein davor und danach. Auf Sorge angewiesen sind hingegen alle Menschen (Butler 2010). Entscheidend ist, dass die vorgeschlagene Dezentrierung nicht bloß auf eine Pluralisierung der Weisen der Partizipation zielt und damit nicht auf eine Inklusion, die die Institutionen ansonsten intakt lässt. Politiken der Kindheit aus einer care-theoretischen Perspektive zu diskutieren, bringt zweifelsohne Fallstricke mit sich. Nach Tom Cockburn (2005) besteht die zentrale Schwierigkeit dieser Theorieübertragung darin, dass Care-Theorien bisher vorwiegend aus der

Perspektive derjenigen formuliert sind, die Sorgearbeit leisten. Diese kritisieren die Verunsichtbarung und Missachtung von Sorgearbeit. Nach Cockburn tendieren die Care-Theorien dazu, durch ihre Fokussierung auf den Standpunkt der Pflegenden die Perspektive der zu Pflegenden zu vernachlässigen (ebd., S. 71). Obwohl es Care-Theorien um die Aufwertung von Sorge geht, können sie also eine paternalistische Konzeption von Sorge reproduzieren. In den folgenden Abschnitten werde ich unter Berücksichtigung möglicher Fallstricke die Konturen einer care- und differenzzentrierten Demokratie nachzeichnen.

Im Anschluss an Laufenberg (2020) lassen sich wichtige Elemente eines auf radikaler Sorge basierten Politikmodells systematisieren. Nach Laufenberg weisen solche Politiken ein transgressives Potential auf. Sie entstehen oftmals dort, wo gesellschaftliche Ausschlüsse stattfinden (ebd. S. 102 f.). Daraus folgt, dass es sich um politische Praktiken handelt, die nicht von oben implementiert werden können. Sie erfordern, mit Gayatri Chakravorty Spivak (2004) gesprochen, ein ‚Lernen von unten‘. Spivak erläutert dieses Plädoyer an einem Fall, in dem lokale Menschenrechtsorganisationen in Indien erfolgreich den Rechtsweg gegen Polizeigewalt beschritten. Die Polizei instrumentalisierte schließlich einen Konflikt innerhalb einer Gruppe subalternen Frauen, um erneut ein repressives Polizeiregime zu installieren (ebd., S. 546 ff.). Das Scheitern dieser auf den Menschenrechten basierenden Intervention ist nach Spivak darauf zurückzuführen, dass diese das Wissen und die Perspektiven der betroffenen subalternen Bevölkerung außen vorließ. Die Forderung eines *learn to learn from below* zielt auf eine Menschenrechtsbildung, die nicht nur Wissen um die Menschenrechte vermittelt, sondern das Wissen und die Perspektiven der Marginalisierten aufnimmt und das Verständnis von Politik und Rechten dahingehend beständig transformiert. Dies bringt zudem die Notwendigkeit eines Bruchs mit den Fortschrittsnarrativen von Kolonialismus und Kapitalismus mit sich (ebd., S. 550 f.). Wenn Kinder Träger:innen von Rechten werden, die sie nicht mitgeschrieben haben, wenn ihnen Zugang zu Institutionen des Rechts gewährt wird, die sie nicht mitgestaltet haben, wird ihr Wissen, Konflikte zu lösen und Gerechtigkeit herzustellen, das sie aus ihrer Situiertheit als Un- oder Teilmündige erworben haben, nicht berücksichtigt. Ungebrochen bleibt die Überzeugung der Überlegenheit des erwachsenen Kinderrechtsaktivismus. Nach Young (1989) wiederum stellt die Verunsichtbarung marginalisierten Wissens ein demokratietheoretisches Problem dar, das nicht nur die Ausgeschlossenen betrifft, sondern alle Menschen (ebd., S. 263).

Einen Ansatz, Rechte und Bürger:innenschaft aus einer kindzentrierten Perspektive zu transformieren, stellt das Konzept der *Living Rights* von Edward van Daalen, Karl Hanson und Olga Nieuwenhuys (2016) dar. Dieses Konzept entwickelten die Autor:innen basierend auf einer Feldforschung, die im Kontext von Protesten von Straßenkindern in der indonesischen Stadt Yogyakarta durchgeführt wurde. Die Kinder veranstalteten Demonstrationen, um gegen ein erlassenes Gesetz zu protestieren, das das Betteln auf den Straßen untersagen

sollte. Von den Verantwortlichen in Recht und Politik war der Gesetzeserlass zum Schutz der Kinder gedacht. Die Kinder sahen dadurch jedoch ihren Lebensraum eingeschränkt. Der zentrale Ansatzpunkt des Konzepts der *Living Rights* besteht daher in einer permanenten Mitwirkung der Kinder an Rechtssetzung und Rechtspraxis und darin, dass von Kindern vertretene Normen und Praktiken im Recht, aber auch in anderen Lebensbereichen, zu verankern sind. Das Konzept geht von einem prozessualen Begriff von Recht aus, der darauf basiert, dass Rechte Teil eines permanenten gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses und Praxiszusammenhangs sind: „The notion of law should therefore not be limited, as happens in dominant legal theory, to the body of state-sanctioned juridical and codified rules“ (ebd., S. 814).

Die Gesetze in Yogyakarta, die die bettelnden Kinder aus den Straßen verbannen sollten, wurden als Schutzrechte im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention formuliert, getragen von der Absicht, die Obdachlosigkeit von Kindern zu bekämpfen. Auf diese Weise wurden nach van Daalen, Hanson und Nieuwenhuys Rechte der Kinder in Anschlag gebracht, an deren Entstehung Kinder niemals mitgewirkt haben. Genauso waren an der Verabschiedung der Gesetze in Yogyakarta keine Kinder beteiligt. Die Gesetze missachteten die Lebensrealität der Kinder. Für dieses Anliegen leistet das verabschiedete Gesetz keinen Beitrag. Es macht das Leben der Kinder auf der Straße nicht sicherer. Damit reagiert das Konzept der *Living Rights* auf die fatale rechtliche Paradoxie, die darin besteht, dass Schutzrechte Politiken und Formen der Selbstorganisation der Betroffenen unterlaufen und sie durch Kriminalisierung zusätzlich gefährden. Das Konzept der *Living Rights* schlägt vor, Kinderrechte nicht als feststehenden Katalog zu betrachten. Als notwendig wird vielmehr erachtet, das Verständnis der Kinder von ihren Rechten in Rechnung zu stellen (vgl. ebd., S. 822). Kinder müssen direkt partizipieren können, um Interessen, die von denen der Erwachsenen abweichen, geltend machen zu können. Eine bloße Vertretung ist also nicht ausreichend. In den Protesten der Kinder artikuliert sich die Forderung, die Rechte in einen Gebrauch von unten zu überführen.

Ferner, ich knüpfe hier erneut an Laufenberg (2020) an, weisen Politiken der radikalen Sorge eine materielle Dimension auf. Ihre Legitimation leitet sich nicht aus abstrakten Prinzipien her, sondern aus den konkreten Lebenssituationen der Beteiligten:

„So verbinden sich radikale Sorgepraktiken [...] mit der Forderung nach kollektiver Verfügung und Mitbestimmung über die für die Reproduktion des Lebens notwendigen Güter und Infrastrukturen, insbesondere Wohnraum, Gesundheitsversorgung, Bildung und Mobilität“ (ebd., S. 103).

Gegenwärtige Wohlfahrtsstaaten hingegen familialisieren die Sorge für Kinder und delegieren sie damit in die Eigenverantwortung der jeweiligen Eltern. Paradigmatisch für diese Auffassung ist die Anfang des Jahre 2023 getätigte Aussage des Finanzministers Christian Linder, der die Erhöhung staatlicher Unterstützungsleistungen für Kinder in Form einer Kindergrundsicherung mit folgenden Worten ablehnt: „Die Kinderarmut ist oft in der Arbeitslosigkeit der Eltern begründet. Deshalb sind Sprachförderung und Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt entscheidend, um die Chancen der Kinder zu verbessern.“<sup>1</sup> Familie wird so zum Ort, an dem soziale Ungleichheit gesellschaftlich reproduziert wird. Ausgestattet mit ungleichen Voraussetzungen werden Kinder sozialisiert, zukünftige (ungleiche) Teilnehmer:innen an den kapitalistischen Produktionsstätten und Märkten zu werden. Althusser (1977) bezeichnet Familie und Schule als zentralen ideologischen Staatsapparat zur Aufrechterhaltung der kapitalistischen Wirtschaftsweise (Burmeister 2021, S. 34 ff.). Eine Dezentrierung von Demokratie bedeutet damit auch eine Radikalisierung von Demokratie, indem sie darauf abzielt die Gestaltung der Produktions- und Reproduktionsweisen einer Gesellschaft einer kollektiven Aushandlung und Mitbestimmung zuzuführen.

Aufgrund dieser materialistischen Ausrichtung tritt die auf radikaler Sorge basierende Demokratie gleichzeitig in Widerspruch zum herrschenden fossilen Kapitalismus. Die Schulstreiks der *Fridays-for-Future*-Bewegung interpretiert Tanu Biswas (2021, S. 4) als Skandalisierung eines gegenwärtigen Bildungsparadoxes: Die Erwachsenengeneration sozialisiert die junge Generation in eine Gesellschaft, die von einem selbstzerstörerischen, ressourcen-intensiven Kapitalismus geprägt ist. Die Proteste selbst werden sodann zu alternativen Orten der Bildung, die ohne Unterweisung durch Erwachsene auskommen und die Binarität von Lehrenden und Lernenden radikal auf den Kopf stellen (ebd., S. 9).

Als weiteres Element radikaler Sorge weist Laufenberg (2020) ihre konfliktvolle Beziehung zu staatszentrierten Politiken aus. Der Ansatz einer Dezentrierung und Demokratisierung der Teilhabe betrifft damit das Verhältnis von Bürger:innen und Staat (Lister 2007a, S. 715). Aus dieser Perspektive sind Teilhaben und Rechtsträger:in-Sein keine Kompetenzen, die Kinder erst unter Beweis stellen müssten. Sie sind vielmehr bereits gesellschaftlich Teilhabende, da sie an vielen Stellen ihre Beziehungen und Communities gestalten sowie für ihre Rechte eintreten (vgl. Devine/Cockburn 2018, S. 151). Eine solche Dezentrierung der Bürger:innenschaft verhält sich konfliktvoll zur nationalstaatlich organisierten Staatsbürger:innenschaft, die auf einem Mitgliedschaftsbegriff beruht, der nur Mitglieder und Nichtmitglieder kennt. Genauso verhält es sich im Recht. Zwar kann eine Person als teilmündig gelten. Aber die Teilmündigkeit ist der Mündigkeit hierarchisch unterstellt. Reale Teilhabe ist jedoch vielfältig.

---

1 Quelle: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/lindner-kindergrundsicherung-ampel-kolalition-100.html> (Abfrage: 19.01.2024).

Jede ist Teilnehmer:in an verschiedenen Kontexten, von Verwandtschaften, von Nachbarschaften, von Staaten. Diese Mitgliedschaften überschneiden sich auf vielfältige Weise. Jede ist damit Mitglied und Nichtmitglied zugleich. Aber einem staatszentrierten Verständnis von Teilhabe zufolge sind diese Mitgliedschaften und Nicht-Mitgliedschaften von unterschiedlichem Gewicht. Eine staatenlose Person oder eine Person, die als nicht rechtlich mündig gilt, kann noch so involviert sein in lokale Gemeinschaften an dem Ort, an dem sie lebt, ihr bleiben grundlegende Rechte vorenthalten (Lister 2007b, S. 716).

Politiken zu dezentrieren ist allerdings ein Unterfangen, das keineswegs frei von Fallstricken ist. Laufenberg (2020) weist in Rekurs auf Silke van Dyk (2019) darauf hin, dass bürgerliche und soziale Rechte, die Staaten gewähren, ihrem Anspruch nach vom Angewiesensein auf persönliche Beziehungen entheben, indem sie überindividuelle Rechtsansprüche garantieren. Eine solche institutionell verbürgte Emanzipation von persönlichen Abhängigkeitsbeziehungen sollte freilich nicht aufs Spiel gesetzt werden. Ferner sind Care-Beziehungen keineswegs frei von Herrschaftsverhältnissen. Communitybasierte Sorgenetzwerke können sich als funktional für kapitalistische Ausbeutungsverhältnisse erweisen (van Dyk 2019; Laufenberg 2020, S. 114f.). Sorgebasierte Communities sind ferner nicht vor Paternalismus oder Exklusion gefeit (vgl. Yuval Davis 2011, S. 184). Van Dyks (2019) Plädoyer, Forderungen nach wohlfahrtsstaatlich verbürgten Ansprüchen ins Zentrum von Politik zu rücken, unterschätzt jedoch, dass Sozialstaaten aufgrund ihrer familialistischen Struktur ihr Versprechen nicht einlösen. Der Staat zementiert, dass Verwandtschaftsbeziehungen, die Gewählten und Nichtgewählten, zum Daseinsschicksal werden, vor allem für Kinder, aber auch für alle anderen Personen, die sich in ökonomischen Abhängigkeiten, z. B. im Rahmen von Ehen, befinden. Ferner sorgen Staaten stets nur für ihre Staatsbürger:innen, selbst innerhalb der eigenen Grenzen. So haben beispielsweise geflüchtete Kinder in Deutschland nicht den vollumfänglichen Anspruch auf Sozialleistungen (Wapler 2015, S. 561 ff.).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass politische Strategien sich stets durch Ambivalenzen auszeichnen. Emanzipatorische Projekte sind immer davon bedroht, neue Herrschaftsverhältnisse zu etablieren. Diese Erkenntnis fordert zuallererst dazu auf, aufmerksam und kritisch den jeweils gewählten Strategien gegenüber zu bleiben. Auch wenn eine Dezentrierung des Politischen in einem konflikthaften Verhältnis zu staatlichen Politiken steht, darf sie es nicht unterlassen, auf eine Ausweitung von sozialer und politischer Teilhabe innerhalb der bestehenden Strukturen hinzuwirken. Entscheidend ist jedoch, dass sie sich darin nicht erschöpft. Dezentrierte Demokratien beruhen auf einer radikalen Transformation der Praktiken, Institutionen und Legitimationsweisen des Politischen. Um den genannten Gefahren der Vereinnahmung oder erneuter Exklusion entgegenzuwirken, bedarf es Praktiken der Solidarität, die nicht auf vorgängigen Gemeinsamkeiten, sondern auf Differenz beruhen. Sie machen nicht Halt an

Grenzen von Zugehörigkeiten, sondern bleiben offen für Unzugehörige (Lorey 2020, S. 196 ff.). Dezentrierte Politiken dürfen sich weder vor Institutionalisierung noch vor der beständigen Infragestellung der etablierten Verfahrensweisen scheuen. Organisationsweisen, die sich als ausschließend, paternalistisch oder hierarchisierend erweisen, gilt es in transversalen Aushandlungsprozessen neuzugestalten. Transversale Politiken gehen davon aus, dass Wissen situiert ist. Die Voraussetzung für das Finden guter Lösungen besteht in der Debatte zwischen Menschen, die aus unterschiedlichen Positionierungen heraus sprechen. Die so geführten Debatten bringen weder die Lösung aller Konflikte mit sich, noch sind sie notwendigerweise unversöhnlich (Yuval-Davis 1999, S. 96 ff.).

## Literaturverzeichnis

- Alberth, Lars (2013): *Body Techniques of Vulnerability: The Generational Order and the Body in Child Protection Services*. In: *Human Studies* 36, H. 1, S. 67–88.
- Althusser, Luis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg und Berlin: VSA.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2007): *Zwischen Elternrecht und Kindeswohl*. In: *Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 615–636.
- Behrends, Teresa (2017): *Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte*. In: *Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–36.
- Biswas, Tanu (2021): *Letting Teach: Gen Z as Socio-Political Educators in an Overheated World*. In: *Frontiers in Political Science* 15, H. 3, S. 1–11.
- Biswas, Tanu/Mattheis, Nikolas (2022): *Strikingly Educational. A Childist Perspective on Children's Civil Disobedience for Climate Justice*. In: *Educational Philosophy and Theory* 54, H. 2, S. 145–157.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1980): *Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. Zur Theorie des verfassungsrechtlichen Elternrechts und seiner Auswirkung auf Erziehung und Schule*. In: *Krautscheidt, Joseph/Marré, Heiner (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche (Bd. 14)*. Münster: Aschendorff, S. 54–98.
- Brown, Wendy (2002): *Suffering the Paradoxes of Rights*. In: *Halley, Janet E./Brown, Wendy (Hrsg.): Left Legalism/Left Critique*. Durham: Duke University Press, S. 420–434.
- Burman, Erica (2008): *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*. Weilerswist: Velbrück.
- Butler, Judith (2010): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Butler, Judith (2015): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cockburn, Tom (2005): *Children and the Feminist Ethic of Care*. In: *Childhood* 12, H. 1, S. 71–89.
- Coester-Waltjen, Dagmar/Conradi, Margret/Cuny, Anneliese/Hollmann, Angela/Kunze, Sigrid/Lenz-Fuchs, Renate et al. (1977): *Neues elterliches Sorgerecht. Alternativ-Entwurf eines Gesetzes zur Neuregelung der elterlichen Sorge mit Begründung und Stellungnahmen*. Bielefeld: Gieseking.
- Collins, Patricia Hill (2019): *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *University of Chicago Legal Forum* 4, H. 1, S. 139–167.

- Devine, Dymna/Cockburn, Tom (2018): Theorizing Children's Social Citizenship. *New Welfare States and Inter-Generational Justice*. In: *Childhood* 25, H. 2, S. 142–157.
- Eekelaar, John (1994): The Interests of the Child and the Child's Wishes. The Role of Dynamic Self-Determination. In: *International Journal of Law and the Family* 8, H. 1, S. 42–61.
- Fromm, Erich (1932/1980): Über Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie. Bemerkungen über Psychoanalyse und Methode. In: Erich Fromm Gesamtausgabe I. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 37–57.
- Heilmann, Stefan/Salgo, Ludwig (2002): Der Schutz des Kindes durch das Recht – Eine Betrachtung der deutschen Gesetzeslage. In: Helfer, Mary Edna/Kempe, Ruth S./Krugman, Richard D. (Hrsg.): *Das mißhandelte Kind*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 955–989.
- Honneth, Axel (2011): *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Ibrahim, Habiba (2021): *Black Age. Oceanic Lifespans and the Time of Black Life*. New York: NYU Press.
- Kelle, Helga (2010): „Age-Appropriate Development“ as Measure and Norm. In: *Childhood* 17, H. 1, S. 9–25.
- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laufenberg, Mike (2020): Radical Care und die Zukunft des Wohlfahrtsstaats. Konturen einer paradoxen Politik der Sorge. In: *Behemoth. A Journal on Civilization* 4, H. 2, S. 99–120.
- Lee, Nick (2001): *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty*. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Lepold, Kristina (2022): Einleitung zur deutschen Ausgabe. In: Mills, Charles W. (1997/2022): *Der Racial Contract*. Frankfurt am Main: Campus, S. 23–29.
- Lewis, Sophie (2022): *Abolish the Family. A Manifesto for Care and Liberation*. London und New York: Verso.
- Liesel, Manfred (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin: LIT Verlag.
- Liesel, Manfred (2010): Staat oder soziale Bewegung? Überlegungen zu einem basisorientierten und lokalisierten Umgang mit Kinderrechten. In: Liesel, Manfred/Lutz, Ronald (Hrsg.): *Kindheiten und Kinderrechte*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 47–66.
- Liesel, Manfred (2019): Postkoloniale Dilemmata der Kinderrechte. In: Maier-Höfer, Claudia (Hrsg.): *Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart. Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–63.
- Liesel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lister, Ruth (2007a): Inclusive Citizenship. Realizing the Potential! In: *Citizenship Studies* 11, H. 1, S. 49–61.
- Lister, Ruth (2007b): Why Citizenship. Where, When and How Children? In: *Theoretical Inquiries in Law* 8, H. 2, S. 693–718.
- Loick, Daniel (2017): *Juridismus. Konturen einer kritischen Theorie des Rechts*. Berlin: Suhrkamp.
- Loick, Daniel/Thompson, Vanessa E. (2022): Die Polizei erschießt Menschen, die Mehrheit schweigt. In: DIE ZEIT. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-09/polizeigewalt-diskriminierung-rassismus-sicherheitsbehoerden-kritik> (Abfrage: 19.01.2024).
- Lorey, Isabell (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- MacKinnon, Catharine A. (1991): *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- MacKinnon, Catharine (1993): Crimes of War, Crimes of Peace. In: *UCLA Women's Law Journal* 4, H. 1, S. 59–86.
- Marthaler, Thomas (2010): Kinderrechte – eine historische Rekonstruktion. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5, H. 3, S. 295–306.
- Marx, Karl (1844/1976): Zur Judenfrage. In: *Marx Engels Werke* (Bd. 1). Berlin: Dietz, S. 347–377.



- Meade, Philip (2020): Reaktionen auf Schüler:innenrebellion. Adultismus im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung. In: Budde, Rebecca/Markowska-Manista, Urszula (Hrsg.): *Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Honouring the Work of Manfred Liebel*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–119.
- Menke, Christoph (2015): *Kritik der Rechte*. Berlin: Suhrkamp.
- Mills, Charles W. (1997/2022): *Der Racial Contract*. Frankfurt am Main: Campus.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2005): A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. In: *Citizenship Studies* 9, H. 4, S. 369–388.
- Mühlbacher, Sarah/Streinzer, Andreas (2020): Paternalismus, Pauschalisierung, Parteilichkeit. Drei Fallstricke kritischer Sozialforschung am Beispiel von Fridays for Future. In: *WestEnd* 17, H. 2, S. 123–136.
- Pateman, Carole (1988): *The Sexual Contract*. Cambridge u. a.: Polity Press.
- Piaget, Jean (1932): *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rocheffort, Christiane (1978): *Kinder*. München: Trikont Verlag.
- Rollo, Toby (2018): The Color of Childhood: The Role of the Child/Human Binary in the Production of Anti-Black Racism. In: *Journal of Black Studies* 49, H. 4, S. 307–329.
- Rollo, Toby (2021): Democratic Silence. Two Forms of Domination in the Social Contract Tradition. In: *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 24, H. 3, S. 316–329.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1971): *Émile oder Über die Erziehung*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Righting Wrongs. In: *The South Atlantic Quarterly* 103, H. 2, S. 523–581.
- Tronto, Joan (2000): Demokratie als fürsorgliche Praxis. In: *Feministische Studien* 18, H. 1, S. 25–42.
- van Daalen, Edward/Hanson, Karl/Nieuwenhuys, Olga (2016): Children's Rights as Living Rights. In: *The International Journal of Children's Rights* 24, H. 4, S. 803–825.
- Van Dyk, Silke (2019): Community-Kapitalismus. Die Rekonfiguration von Arbeit und Sorge im Strukturwandel des Wohlfahrtsstaats. In: Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hrsg.): *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–295.
- Wapler, Friederike (2015): *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wapler, Friederike (2017): Das Kindeswohl: individuelle Rechtsverwirklichung im sozialen Kontext. Rechtliche und rechtsethische Betrachtungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Sutterlüty, Ferdinand/Flick, Sabine (Hrsg.): *Der Streit ums Kindeswohl*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 14–51.
- Young, Iris Marion (1989): Polity and Group Difference. A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. In: *Ethics* 99, H. 2, S. 250–274.
- Yuval-Davis, Nira (1999): What is „Transversal Politics“? In: *Soundings* 12, S. 94–98.
- Yuval-Davis, Nira (2011): *The Politics of Belonging. Intersectional Contestations*. Los Angeles: Sage.

# Die Paradoxie demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen und alternative Impulse der politischen Philosophie Jacques Rancière

Maksim Hübenenthal und Markus Kluge

## 1 Einleitung: Forderungen nach und Umsetzungen von mehr Partizipation von Kindern

Die Partizipation von Kindern im Sinne ihrer Einbindung in Willensbildungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse ist aus der deutschen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Dies zeigt sich nicht nur durch Protestbewegungen wie „Fridays for Future“, sondern auch in den wiederkehrenden Debatten um die Absenkung des Wahlalters, Bestrebungen zum Ausbau kommunaler Kinder- und Jugendparlamente sowie der beständigen Forderung nach Einbettung von Kinderrechten in das Grundgesetz. Zudem wurden in den letzten Jahren durch Gesetzesreformen wie jüngst dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (2021) die Möglichkeiten von Kindern zu „Selbstvertretung“, „Beteiligung“ und „Beschwerde“ in der Kinder- und Jugendhilfe ausgeweitet. Trotz der Bedeutungsaufwertung der Partizipation von Kindern sind sich Zivilgesellschaft (NC Deutschland 2019, S. 27 ff.) und Wissenschaft (exemplarisch für die Kinder- und Jugendhilfe: Peyerl/Züchner 2022) einig, dass derzeit noch deutliche Umsetzungslücken vorliegen.

Auch im Bereich der frühen, vorschulischen Kindheit und der diesbezüglichen Institutionalisierung durch Kindertageseinrichtungen – kurz: Kitas – zeigt sich eine deutlich gesteigerte Bedeutung von Partizipation. Zum einen betreffen die gesetzlichen Veränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) auch Kitas. Zum anderen liegen in allen 16 Bundesländern Bildungspläne für den frühpädagogischen Bereich vor. Diese Pläne enthalten allesamt Verweise auf die Kindern in Kitas einzuräumenden Beteiligungsmöglichkeiten – wenngleich mit unterschiedlicher Relevanz und Ausprägung.

Einsatzpunkt unseres Beitrags ist die Beobachtung, dass die Partizipation von Kindern in Kitas zunehmend unter dem Label einer ‚demokratischen Partizipation‘ diskutiert und gefordert wird, wobei daran große Hoffnungen auf eine Ausweitung der Selbst-, Mitbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten von Kindern geknüpft sind (z. B. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016; Schneider/

Jacobi-Kirst 2019; siehe auch Birnbacher/Durandt in diesem Band). Das Ziel unseres Beitrags ist zweigeteilt: Zuerst arbeiten wir am Beispiel des Programms „Die Kinderstube der Demokratie“ die paradoxe Lagerung demokratischer – und grundsätzlicher – Partizipation von Kindern in Kitas heraus (Kap. 2). Während in frühpädagogischen Beteiligungsprogrammen dieser Art „Partizipation [...] als nahezu identisch mit Demokratie“ (Ahrens/Wimmer 2014, S. 175) erscheint und die Hoffnung tonangebend ist, dass mit demokratisch ausgestalteter Partizipation automatisch „alles besser wird“ (ebd., S. 179), nehmen wir einen demokratietheoretischen Registerwechsel vor. Mit Blick auf die politische Philosophie von Jacques Rancière, die auch als radikaldemokratischer Ansatz verstanden wird, fragen wir, wie sich Beteiligung und Demokratie in Kitas weniger im Stil „moralischer Aufgeladenheit“ (ebd., S. 181) des Partizipations- und Demokratiebegriffes, sondern analytisch-nüchterner hinsichtlich darin liegender Veränderungspotenziale denken lassen (Kap. 3).

## **2 Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen und die Paradoxie kindlicher Partizipation**

In der Anforderung an frühpädagogische Institutionen, sich an demokratischen Prinzipien auszurichten, spielt Partizipation eine zentrale Rolle für die Strukturierung der Einrichtungen und die darin ablaufenden Prozesse. Partizipationsbemühungen verfolgen ein doppeltes Ziel der Erfahrung und des Lernens von Demokratie: „Durch Partizipation können pädagogische Fachkräfte Kindern in Kitas demokratische Erfahrungsräume erzieherisch öffnen, in denen Kinder dann demokratische Bildungsprozesse durchlaufen können“ (Hansen/Knauer 2017, S. 18). Mit frühpädagogischen Praxiskonzepten werden hierzu theoretische Fundierungen wie auch flexible Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung einer ‚demokratischen Partizipation‘ in Kitas formuliert. Prominent ist hierbei vor allem das Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer 2017), das in einzelnen Kindertageseinrichtungen auf Basis eines ausgearbeiteten pädagogischen Konzepts praktisch durchgeführt und erprobt und dabei mittels einer Begleitforschung evaluiert wurde. Zentral in diesem Konzept sind vor allem die Schaffung einer leitenden Kita-Verfassung, die kontinuierliche Durchführung von Partizipationsprojekten, die Installation von Gruppenkonferenzen sowie institutionalisierte Wahlmöglichkeiten von Kindern in wichtigen Fragen (ebd.).

Anknüpfend an Schnurrs (2018) Differenzierung der Begründungsmuster von Partizipation in der Sozialen Arbeit in „demokratietheoretische, dienstleistungstheoretische und pädagogische bzw. bildungstheoretische Argumentationen“ (ebd., S. 1128) lässt sich vorbringen, dass sich in Forderungen, Umsetzungen und Legitimationen einer zunehmenden Orientierung frühpädagogischen Handelns an demokratischer Partizipation vor allem zwei der drei Begründungsmuster

miteinander verschränken: Demokratie und Pädagogik. Die Spannungsgeladenheit von Demokratie und Pädagogik sowie die Einschränkungen und die Paradoxie, die der Beteiligung von Kindern – auch unter demokratischen Vorzeichen – inhärent sind, arbeiten wir nachfolgend heraus. Das Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ wird uns dabei im Folgenden immer wieder als Beispiel dienen.

## 2.1 Partizipation in frühkindlichen Einrichtungen zwischen Demokratie und Pädagogik

In Schnurrs Absteckung des *demokratiethoretischen* Begründungsmusters gilt Partizipation als Ausdruck für die „*Freiheit* und *Gleichheit* aller sowie der Anerkennung von *Pluralität* und offenem *Widerstreit* der Interessen“ (2018, S. 1172; H. d. A.). Die Partizipationsbezüge einzelner Demokratietheorien lassen sich für Schnurr anhand ihres Verständnisses der „Funktionen von Partizipation“ (ebd., S. 1128) sortieren. Er unterscheidet partizipationszurückhaltende, „liberale[] Demokratietheorien“ (ebd.), wie bspw. Webers Herrschaftssoziologie, von partizipationsbetonen Demokratietheorien, wie bspw. Pateman als Vertreterin sogenannter „partizipatorischer Demokratietheorien“, Barbers „starker Demokratie“, Warrens „expansiver Demokratie“, Habermas’ „deliberativer Demokratie“, Mouffes Theorie „radikaler Demokratie“ und auf Marshalls Citizenship-Soziologie fußende Demokratieverstellungen (ebd., S. 1128 f.). Demokratieverständnisse dieser Art fasst Schmidt (2019) in seinem breit rezipierten Demokratie-Einführungsbuch unter dem Stichwort der „beteiligungsfreundlichen Ansätze“ (ebd., S. 227) zusammen. Diesen Ansätzen gehe es um „politische Beteiligung möglichst vieler an möglichst vielem, und zwar im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal des Gemeinwesens“ (ebd.); auf der eng damit verflochtenen deliberativen Ebene werde das „Miteinander-Reden [und] die argumentativ abwägende, verständigungsorientierte Beratschlagung“ (ebd., S. 229) betont.

Der in beteiligungsbezogenen Demokratiemodellen steckende Expansionsgedanke gewinnt auch bezüglich frühpädagogischer Einrichtungen immer mehr an Bedeutung. Auch dort hielt die Vorstellung Einzug, dass Beteiligung und damit die Artikulation einer Pluralität von Positionen dazu führen kann, nicht einfach nur funktional angemessene Entscheidungen zu treffen, sondern dafür auch Legitimität durch einen dahinterstehenden, möglichst breiten Konsens zu erzeugen. Das Bestreben einer Ausweitung demokratischer Partizipation manifestiert sich zudem in der Vorstellung, dass die demokratischen Prinzipien und Prämissen auch für (kleine) Kinder Geltung besitzen und sie durch partizipatorische Aktivitäten an demokratischen Prozessen teilhaben können und sollen, um so ihre Bedürfnisse und Sichtweisen einzubringen. Wie Olk und Roth (2007) argumentieren, geht es dabei um das „uneingeschränkte[] Recht auf Beteiligung“

(ebd., S. 65) von Kindern und die Anerkennung dieser Bevölkerungsgruppe als „vollwertige Menschen und Bürger der politischen Gemeinschaft“ (ebd.). Darin sehen die Autoren die gleichsam sowohl hinter „kinderrechtspolitischen als auch [...] demokratietheoretischen Begründungen für eine Ausweitung von Beteiligungsmöglichkeiten und -rechten für Kinder und Jugendliche“ (ebd.) liegende Verankerung im „(Menschen-)Rechts- und Bürgerstatus“ (ebd.).

In seiner zweiten, *bildungstheoretischen* Begründungsvariante für die Installation von Partizipationsmöglichkeiten arbeitet Schnurr (2018) heraus, dass aus dieser Perspektive Partizipation notwendig erscheint, um durch „Selbstbildungsprozesse“ (ebd., S. 1130) die Entwicklung von Menschen hin zu „urteils-, artikulations- und konfliktfähigen Persönlichkeit[en]“ (ebd.) zu ermöglichen. Partizipation ist also Mittel und Zweck zugleich – „in Mündigkeit“ (ebd., S. 1131) solle „zur Mündigkeit“ (ebd.) erzogen bzw. gebildet werden. Die sich hier andeutende enge und wechselwirkende Verknüpfung von Pädagogik und Demokratie wird von Schnurr u. a. unter dem Stichwort der ‚Demokratiebildung‘ expliziert. Hierbei gehe es um die „aktive[] Aneignung von Demokratie durch ihre Praxis“ (ebd.). Ähnliches beobachtet Schmidt (2019) in seiner Auseinandersetzung mit den „beteiligungsfreundlichen Demokratietheorien“ (ebd., S. 229): Zum einen gingen diese von einer „edukative[n] Funktion“ (ebd., S. 229 f.) von Partizipation und Deliberation aus; zum anderen tragen sie die Frage in sich, welche Kompetenzen die Einzelnen mitbringen müssen, damit Beteiligung und Beratschlagung möglichst gut funktionieren (ebd., S. 232). Dementsprechend verwundert es nicht, dass Olk und Roth (2007) zu der Einschätzung kommen, „[d]emokratiepolitische Begründungen für eine stärkere Beteiligung von Kindern“ (ebd., S. 39) seien unweigerlich mit dem „Sozialisationsargument“ (ebd.) verknüpft, damit Kinder als erwachsene „gute[] Bürger[]“ (ebd.) zur Aufrechterhaltung des „demokratischen Gemeinwesen[s]“ (ebd.) beitragen können. Genau hierzu sollen frühpädagogische Einrichtungen einen Beitrag leisten.

In den Studien von Neumann (2018) und Hekel (2018) zeigt sich, wie sowohl Diskurse um „kindliche Partizipation“ (ebd., S. 154) als auch die „partizipative[] Praxis“ (ebd., S. 161) in frühpädagogischen Einrichtungen immer wieder „pädagogisiert[]“ (ebd., S. 162; H. i. O.) werden (dazu auch: Neumann et al. 2019). Partizipation von Kindern in Kitas ist demnach nie als reiner „Selbstzweck“ (ebd., S. 323; H. i. O.) angelegt, sondern stets mit Einschreibungen pädagogischer Bezüge verbunden (ebd., S. 337 f.). Hekel argumentiert im Umkehrschluss, dass in Kitas Umsetzungsbemühungen von Partizipation stets mit „Fragen der (An)erkennbarkeit von Partizipation als einer spezifischen pädagogischen Praxis verschmolzen werden“ (2018, S. 162). In demokratisch begründeten Konstituierungen pädagogisch-partizipativen Sinns, wie der „Kinderstube der Demokratie“, gehe es zudem nie nur um das individuelle Kind und dessen Entwicklung, sondern es finde auch eine Orientierung der Frühpädagogik an „eine[r] spezifische[n] Form des politischen Gemeinwesens“ (Neumann 2018, S. 49) statt. „Demokratiebildung“

(ebd.) lasse sich in dieser Hinsicht als „eine[] auf die frühe Kindheit ausgerichtete[] Form – freilich demokratieorientierter – *staatsbürgerlicher* Erziehung“ (ebd.; H. i. O.) verstehen. Damit wird die Frage möglich, inwiefern es bei demokratiepädagogischen Partizipationsbemühungen um „Übungs- und Trainingsfeld[er]“ (Olk/Roth 2007, S. 52) geht, die Kinder „auf ihre Zukunft als verantwortliche und aktive Staatsbürger vorbereiten“ (ebd., S. 53) sollen. Der Sinn von demokratisch-pädagogischer Partizipation *kann* dann durchaus abseits organisationaler Veränderungen liegen, die auf den Bedürfnissen, Rechten und Wünschen der Kinder basieren, und vor allem in gesellschaftlichen „Nützlichkeits- und Effektivitätserwägungen“ (ebd., S. 65) ihnen gegenüber wurzeln.

Die sich in dieser Bestandsaufnahme zeigende Relationierung von Partizipation, Demokratie und Pädagogik wird von verschiedenen Standpunkten aus diskutiert. Speziell im Hinblick auf frühpädagogische Einrichtungen zeigen Neumann et al. (2019), dass Partizipation im praktischen Handeln nicht nur als „Bildungsziel“ (ebd., S. 323) und „Bildungsmittel“ (ebd.; beides Mal H. i. O.) fungiert, sondern auch als Ansatz erscheint, um „pädagogische Ambitionen mit der Rationalisierung des Organisationsalltags zu verknüpfen“ (ebd., S. 336). Aus dieser Perspektive bewegt sich kindliche Partizipation immer in organisationalen Rahmen, die von den pädagogischen Fachkräften abgesteckt werden. Das durch Partizipation darin eingebundene kindliche Handeln „beeinfluss[t] zwar die Situation, nicht aber die situationsabhängige Ordnung des Geschehens“ (ebd., S. 339).

Auch außerhalb eines konkreten Bezugs zur Kita erscheint die Kopplung von Demokratie, Partizipation und Pädagogik problematisch. Reichenbach (2006) verweist auf die Schwierigkeiten einer Pädagogik, die sich als partizipativ versteht. Er problematisiert, dass in pädagogischen Settings und damit im Zusammenspiel machbezogen „*ungleicher Partner*“ (Reichenbach 2006, S. 58; H. i. O.) demokratisch-partizipative Prozesse durchaus auch dann von den Pädagog:innen initiiert werden können, wenn auf Seiten der Kinder „*gar kein[] Partizipationswunsch*“ (ebd.; H. i. O.) vorliegt. Zudem entstehe sowohl durch „[e]rzwungene“ (ebd.) als auch „pädagogisch geförderte Partizipation“ (ebd.; ohne H. i. O.) nicht automatisch mehr Gleichheit der Bedürfnisbeachtungen, sondern auch das Risiko des Bedeutungszuwachses impliziter Machtaushandlungen unter den Kindern (ebd.). Ahrens und Wimmer (2014) befragen die „Gleichsetzung von Partizipation und Demokratie“ – so der Untertitel ihres Beitrags. Sie verweisen auf die Probleme, die entstehen durch die vielseitige Auslegbarkeit des Partizipationsbegriffs, die im Begriff eingewobene Paradoxie von „Lernen“ (ebd., S. 179) und „Teilhabe“ (ebd.) sowie die mit Partizipation einhergehende Normativität, dass möglichst viel Partizipation stets ‚gut‘ und für das Individuum universell realisierbar sei (ebd., S. 182 und 184). Die Autoren argumentieren, dass Partizipation im Rahmen des „Gleichheits- und Freiheitsversprechens“ (ebd., S. 188) auch im Kontext der Pädagogik vielmehr als eine „Problemlösungsformel für Schwächen und Mängel demokratischer Institutionen und Verhältnisse“ (ebd., S. 176) erscheint:

als konsensgetriebene Bürgeraktivierung anstelle einer ernsthaften, zudem Widerstreit ermöglichenden Überwindung gesellschaftlicher Exklusionsstrukturen (ebd., S. 177 und S. 193 ff.).

In einer kindheitstheoretischen Perspektive auf den Partizipationsdiskurs in pädagogischen Kontexten arbeitet Smith (2012) heraus, dass hierin ein neues Kindheitsbild hervorgebracht wird, das Kinder zunehmend als handlungsfähige, partizipativ einzubindende ‚Partner‘ in ihrem Prozess des Aufwachsens versteht. Damit gehe jedoch die Möglichkeit einher, dass Kinder für dessen ‚Gelingen‘ oder ‚Misslingen‘ (mit-)verantwortlich gemacht werden (ebd., S. 31 ff.). Auch Bühler-Niederberger (2011) verweist darauf, dass die aktuellen Ausweitungen der Partizipationsrechte von Kindern auch mit einer wachsenden Einforderung ihrer „Ordnungs- und Leistungsfähigkeit“ (ebd., S. 111) sowie mit Kindern gesteigert entgegengebrachten „Effizienzerwartungen“ (ebd., S. 220) verbunden sein können.

## **2.2 Einschränkungen kindlicher Partizipation: Kompetenz und Betroffenheit**

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Forderung nach und Umsetzung von partizipativen Praktiken als Vermittlung und Erfahrung demokratischer Prinzipien nicht unproblematisch ist. Mehr noch: Es lässt sich behaupten, dass im Zusammenwirken demokratie- und bildungstheoretischer Begründungsmotive ein ideeller Rahmen aufgespannt ist, innerhalb dessen die Partizipation von Kindern in Kitas zu einem paradoxen Unterfangen wird.

Mit der Forderung nach mehr Partizipation von Kindern in Kitas als Teil einer demokratischen Gestaltung pädagogischer Institutionen geht zumeist das Versprechen eines Zuwachses von Ermächtigungspotenzialen für Kinder einher. Schließlich bedeutet Demokratie bzw. demokratische Beteiligung – in der oben dargelegten Skizzierung Schnurrs – Gleichheit, Freiheit, Pluralität der Lebensweisen und Disput. Dabei ist es unseres Erachtens kein Zufall, dass im frühpädagogischen Setting eine konzeptionelle Verknüpfung aus ‚mitbestimmenden‘ Momenten des *Demokratiehandelns* und ‚pädagogischen‘ Momenten des *Demokratielernens* vorzufinden ist, die dem kindlichen Lernen von Demokratie einen höheren Stellenwert zuweist als der Reflexion und Weiterentwicklung der von den Fachkräften ermöglichten Demokratiepraxis. Schließlich sind die Prozesse der demokratischen Partizipation von Kindern eingebettet in gesellschaftliche Strukturen und Diskurse um Kindheit.

Die Kindheitsforschung hat vielfach herausgearbeitet, dass Kindheit das strukturelle Produkt der generationalen Ordnung der Gesellschaft darstellt (z. B. Alanen 2011). Unterschiede von Kindern und Erwachsenen hinsichtlich zuerkannter Rechte und zugeschriebener Pflichten werden in einer wechselseitig

aufeinander bezogenen Differenzbeziehung erzeugt und reproduziert. Mit Verweis auf die Kindern zugeschriebene ‚Entwicklungstatsache‘ wird ein ungleiches Machtverhältnis legitimiert, das erzieherische Eingriffe in das Leben von Kindern rechtfertigt. Zudem werden Kinder in unserer Gegenwartsgesellschaft den „Schonräumen“ der sich um sie herum organisierenden Kernfamilie und der spezialisierten Kinderinstitutionen“ (Hengst/Zeihner 2005, S. 9) zugeschrieben, während sie von anderen Gesellschaftsbereichen weitgehend ausgeschlossen sind, wie bspw. Arbeit, Politik, Militär. Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Lagerung von Kindheit gilt: Jede Form kindlicher Partizipation bewegt sich stets im Kontext generationaler Machtasymmetrien. Dabei sind es vor allem zwei Parameter, mittels derer der Möglichkeitsrahmen kindlicher Mitbestimmung abgesteckt wird: Kompetenz und Betroffenheit.

Beide Parameter zeigen sich deutlich im Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention, der zumeist als zentrale Legitimation von kindlicher Partizipation dient bzw. in enger Verwandtschaft mit demokratischen Verweisen steht. In Absatz eins heißt es:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-KRK Art. 12, Abs. 1).

Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive auf die damit generierte Position des „Rechtssubjekts“ (Behrends 2017, S. 27) arbeitet Behrends heraus, dass die Gewährung des Mitbestimmungsrechts mit einer gleichzeitigen Festschreibung einer Entscheidungsinstanz über den kindlichen Entwicklungsstand verbunden ist. Diese Instanz sei nicht das Kind, sondern das „Rechtssystem selbst“ (ebd., S. 28): „[D]as Recht bindet sich in diesem Fall also nicht an den Willen des einzelnen Rechteinhabers, sondern entscheidet nach seinen Regeln, ob und wann dieser Wille reif ist, gehört zu werden“ (ebd.). Der zugeschriebene Entwicklungsstand und dementsprechend die angenommenen Kompetenzen bestimmen „die Art der Anerkennung, die der kindlichen Äußerung jeweils zuteilwird“ (ebd.). Ähnliches attestiert Roche: „However, the fact of adult power is and will be inescapable and this raises the issue as to how can adults best *include* and *foster* the participation of children“ (Roche 1999, S. 486; H. d. A.; dazu auch: S. 489). Dazu passt, dass die bekannte Anwendung von Arnsteins (1969) noch bekannterer „ladder of participation“ auf Kinder (Hart 1992) „child initiated, shared decisions with adults“ (ebd., S. 14) als höchste Partizipationsstufe vorhält und Hart „the absence of caring adults attuned to the particular interests of young people“ (ebd.) als zentrale Hürde für Partizipation auf dieser Stufe ausmacht.



Auch die praktischen Umsetzungen von Partizipation im Alltag in den Strukturen von Kitas sind mit der Frage nach der kindlichen *Kompetenz* verbunden. In ihrer Begleitforschung zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ gehen Richter, Lehmann und Sturzenhecker (2017) zum einen davon aus, dass Kinder im Zuge einer stets „im kommunikativen Handeln zum Ausdruck kommende[n] Betroffenheit“ (ebd., S. 261) vom ersten Lebenstag an eine „hinreichende Kompetenz“ (ebd.) für demokratische Prozesse besitzen, die ihnen „nicht abgesprochen werden könne“ (ebd., S. 262). Neben diese quasi-anthropologische Annahme treten jedoch immer wieder Feststellungen darüber, was Kinder können bzw. nicht können (z. B. Fachtermini) oder Verweise auf die Gegebenheiten und Momente, in denen Kinder einer Anleitung oder Hilfestellung durch die Kita-Fachkräfte bedürfen (ebd.). Auch die Daten der Begleitforschung zeigen an, dass Kindern unter drei Jahren oftmals kein passives und teils auch kein aktives Wahlrecht z. B. in Gruppenkonferenzen eingeräumt wird (ebd., S. 104). Bezüglich einer Gruppe untersuchter Kitas heißt es: „Das passive Wahlrecht ist auf die drei- bis fünfjährigen Kinder begrenzt [...], wobei Ausnahmen gemacht werden, wenn sich jüngere Kinder als interessiert und *kompetent erweisen*“ (ebd., S. 105; H. d. A.). Die Entscheidung darüber obliegt den frühpädagogischen Fachkräften.

Die ebenfalls in Art. 12 der UN-KRK verdeutlichte Dimension der notwendigen *Betroffenheit* begrenzt kindliche Mitbestimmung auf diejenigen Sachverhalte, die als Kinder bzw. Kindheit betreffende Thematiken definiert werden. Nur dafür werden Kinder als legitime Sprecher:innen erachtet, während für Erwachsene eine solche Limitierung auf ‚alle den Erwachsenen berührende Angelegenheiten‘ nicht existiert. Welche Fragen, Probleme oder Entscheidungen als Aspekte bestimmt werden, die „das Kind berühren, wird nicht vom kindlichen Rechtssubjekt selbst bestimmt“ (Behrends 2017, S. 28), sondern von Erwachsenen. Im Kontext demokratischer Partizipation in Kitas zeigt sich bei dem Beispiel der „Kinderstube der Demokratie“ die Dimension der Betroffenheit bereits in den Prämissen des Konzepts. Als zentrales Mittel für die „dauerhafte Verankerung von Partizipationsrechten und -verfahren“ (Hansen/Knauer 2017, S. 20) wird die Formulierung einer Kita-Verfassung vorgeschlagen. Darin wird „durch das gesamte Fachkräfte-Team“ (ebd.) festgehalten, über welche Angelegenheiten die Kinder „selbst- oder mitentscheiden [sollen]“ (ebd.) und welche Probleme und Themen davon kategorisch auszuklammern sind. Während Kinder nicht Teil dieser Verfassungskonstituierung sind, wird auf eine breite Akzeptanzbasis unter den Erwachsenen geachtet: „Es werden den Kindern nur die Rechte zugestanden, mit denen alle Fachkräfte einverstanden sind“ (ebd., S. 21).

### 2.3 Zwischenfazit – die Paradoxie kindlicher Partizipation

Aufgrund der Bestimmung von Kindern durch den Verweis auf eine für Erwachsene so nicht angesetzte Entwicklungstatsache und im Zuge ihrer – ebenfalls stärker als bei Erwachsenen – begrenzten Vergesellschaftung haben Kinder in partizipativen Prozessen jeglicher Couleur eine strukturelle Sonderstellung, die auch mit demokratietheoretischen Begründungsfiguren nicht einfach umlaufen werden kann. Kinder stehen vor dem größeren Risiko als Erwachsene, dass ihre Partizipation mit Fragen nach ihrer *Kompetenz* konfrontiert wird und damit, ob es sich überhaupt um ein Kinder betreffendes Thema handelt, ob also eine legitime *Betroffenheit* vorliegt. Dabei gibt es eine für Kinder nicht überwindbare Grenze der als notwendig gesetzten Kompetenz bzw. Betroffenheit, die nur von Erwachsenen überschritten werden kann. Hierin kommt nicht nur die immense Wirkkraft der sozial konstruierten, normativen Setzungen von Kindheit und der asymmetrischen generationalen Ordnung zum Ausdruck, sondern auch der folgende funktionale Aspekt: Je weniger artikulationsfähig eine Person ist, desto schwieriger ist es für sie, sich eigenständig in deliberative und mitbestimmende Prozesse einzubringen und umso mehr bedarf diese Person stellvertretender Deutung:

„The very young child will perhaps only acquire an effective voice through *being represented*, normally by his or her parents. Whether others should speak for the child or whether the child is able to speak for him- or herself in any effective way will depend upon the context and the attitudes and practices of the adults involved“ (Roche 1999, S. 483; H. d. A.).

Wenngleich Demokratie auf beteiligungsorientierten Ansätzen basiert, die von allen erlernt werden müssen, entsteht zum einen der Eindruck, dass es Kinder sind, die sie per se mehr lernen müssen als Erwachsene. Zum anderen liegt die These nahe, dass Partizipation, vor allem im Sinne eigenständiger Mitbestimmung und Verhandlung der grundlegenden Partizipationsregeln, umso mehr an Bedeutung verliert, je jünger ein Kind ist.

Ansprüche und Prozesse einer demokratischen Partizipation von Kindern in Kitas können vor dem Hintergrund ihrer *gleichzeitigen* Einbindung in partizipativ-deliberative Demokratieverständnisse einerseits und moderne Kindheitsverständnisse andererseits gar nicht anders, als in folgende Paradoxie zu führen, bei der Ermöglichung und Begrenzung der Mitbestimmung von Kindern Hand in Hand gehen (siehe dazu auch den Beitrag von Mühlbacher in diesem Band): *Je mehr und intensiver demokratische Partizipation von Kindern in Kitas stattfindet, desto enger wird einerseits die Verbindung von Demokratie und Kindheit, desto fester wird andererseits zugleich der Ausschluss von Kindheit von einer vollständigen Demokratisierung.* Diese Paradoxie wurzelt in der spezifischen,

über Partizipation vermittelten Verbindung von Demokratie und Kindheit. In der demokratischen Partizipation von Kindern ist somit das spannungsgeladene, komplexe Verhältnis markiert von Schutzbedürftigkeit, Abhängigkeit, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsnotwendigkeit einerseits sowie andererseits dem Versprechen auf Gleichheit, Freiheit, Pluralitätsanerkennung und Teilhabe am Ringen um Positionen und Ideen.

Das skizzierte Paradox trifft vom Grunde her auf jedwede Form der Beteiligung von Kindern zu und lässt sich dementsprechend auch allgemeiner formulieren: Auch bzw. selbst dort, wo Kindern durch Erwachsene umfangreichste Partizipationsmöglichkeiten gewährt werden, wird somit zugleich immer auch ihr Ausschluss aus einem Teil der Gestaltungs- und Entscheidungsfragen besiegelt, aktualisiert und legitimiert. Ansonsten wäre – bislang unerwartbarerweise – die o. g. Differenz von Kindheit und Erwachsenenheit aufgehoben bzw. die funktionale Hürde der Altersabhängigkeit eigenständiger Sprechfähigkeit überwunden. Mit jeder Kindern von Erwachsenen gewährten Partizipationsmöglichkeit werden zugleich Machträume konstituiert bzw. gefestigt, zu denen Kinder keinen Zugang haben und die ausschließlich Erwachsenen vorbehalten sind. Vor allem von dem, was das ‚Allgemeine‘ und ‚Grundlegende‘ von Partizipation ausmacht, also was die Regeln der Beteiligung, Zeiten, Orte, Modi etc. angeht, sind Kinder strukturell ausgeschlossener als Erwachsene. In Eribons (2016) Worten ist dies die Frage danach,

„wer das Recht hat, das Wort zu ergreifen, und wer auf welche Weise an welchen [...] Entscheidungsprozessen teilnimmt – und zwar nicht nur am Erarbeiten von Lösungen, sondern bereits an der kollektiven Diskussion darüber, welche Themen überhaupt legitim und wichtig sind und daher in Angriff genommen werden sollten“ (ebd., S. 146).

Insofern geht es in Institutionalisierungen kindlicher Partizipation – auch unter dem Vorzeichen der Demokratie – darum, Kinder zwar mitentscheiden zu lassen, ihnen aber keinesfalls die Option uneingeschränkter Macht zu eröffnen. Oder wie es Roche (1999, S. 487) in seinem Eintreten für mehr Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern aus der Perspektive einer Citizenship-Soziologie formuliert: „No one is arguing that children are identical to adults or that they should enjoy exactly the same bundle of civil and political rights as adults“.

Um die demokratische Beteiligung von Kindern in Kitas fernab des „politisch-normative[n]“ (Neumann et al. 2019, S. 324) und wenig „analytische[n]“ (ebd.) Charakters des Partizipationsbegriffs in den Blick nehmen zu können und dabei auch die gleichsam vorhandene Normativität des Demokratiebegriffs in den Griff zu kriegen, loten wir nachfolgend das Potenzial radikaldemokratischer Konzepte und Begriffe für ein anderes Nachdenken über demokratisch-partizipative

Prozesse in Kitas aus. Um diesen Perspektivwechsel auch sprachlich zu markieren, verwenden wir im nachfolgenden Abschnitt nicht die Formulierung ‚demokratische Partizipation‘, sondern sprechen von ‚demokratischer Beteiligung‘.

### 3 Impulse der politischen Philosophie Jacques Rancières

Radikale Demokratietheorien liegen in vielfältiger Form vor. Dennoch lassen sich die z. T. sehr spezifischen Ansätze anhand einiger zentraler Merkmale kennzeichnen. Theorien radikaler Demokratie

- fordern, in so vielen Gesellschafts- und Lebensbereichen wie möglich, demokratische Prinzipien wie Transparenz, Meinungsaustausch, gemeinsame Entscheidungsfindung und Selbstbestimmung konsequent anzuwenden und damit autoritäre Macht- und Herrschaftsstrukturen abzulösen;
- gehen davon aus, dass demokratische Gesellschaften ihre Legitimation nicht aus allgemeingültigen und damit unhinterfragbaren Dauerzuständen des Konsenses, der Unveränderbarkeit und Unvermeidbarkeit ableiten können, sondern im Zuge ihrer grundlegenden (Um-)Gestaltbarkeit durch die Notwendigkeit von Dissens, Antagonismen, politischem Widerstreit sowie Aushandlungskämpfen um die Konstituierung des Zusammenlebens geprägt sind;
- stellen die jeweils vorliegenden gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen mit ihren institutionalisierten Ein- und Ausschließungen in Frage und tragen damit ein kritisches Potenzial sowie ein auf „gesellschaftliche Öffnung ausgerichtete[s] Emanzipationsversprechen“ (Comtesse et al. 2019, S. 15) in sich, das auf der Annahme einer grundlegenden „Gleichheit und Freiheit“ (Abbas 2019, S. 396) aller Menschen basiert (für die drei Punkte: Comtesse et al. 2019, S. 11 ff.).

Flügel-Martinsen (2020) charakterisiert Theorien radikaler Demokratie daher als „linke, auf inklusive emanzipatorische Kämpfe ausgerichtete Unternehmungen“ (ebd., S. 17).

Eine der bedeutendsten und vielfach rezipierten Theorien sogenannter radikaler Demokratie stammt von Jacques Rancière (2002; 2008). Ein Kennzeichen seines Demokratieansatzes besteht in der zentralen Bedeutung, die Dissens und Widerstreit zukommen – nicht im Sinne von Ausgangspunkten demokratischer Prozesse, die durch Verständigung, Abstimmungen oder Kompromisse überwunden werden sollen, sondern als ein konstitutives Moment, in dem Demokratie sichtbar wird und funktioniert. Nachfolgend skizzieren wir seinen Ansatz radikaler Demokratie und eröffnen damit zwei Perspektivverschiebungen im Blick auf die demokratische Beteiligung von Kindern in Kitas.

### 3.1 „Polizei“ und „Politik“

Mit dem Fokus auf Dissens wird bei Rancière eine andere Perspektive auf Demokratie eingenommen, als Sinn und Zweck politischer Prozesse im Bilden von Konsensen unter einer Vielzahl von Stimmen oder dem Befrieden von Interessenskonflikten zu sehen. Die zentrale Unterscheidung, die Rancière in seiner Demokratietheorie trifft, ist diejenige zwischen „Politik“ und „Polizei“. Der Begriff der *Polizei* bezeichnet bei ihm

„die Gesamtheit der Vorgänge, durch welche sich die Vereinigung und die Übereinstimmung der Gemeinschaften, die Organisation der Mächtigen, die Verteilung der Plätze und Funktionen und das System der Legitimierung dieser Verteilung vollziehen“ (Rancière 2002, S. 39).

Mit Polizei im Sinne Rancières geht es also keinesfalls nur um staatliche Repressionsweisen, sondern – ganz im Gegenteil – in einem weiten Verständnis um alle Mittel und Wege der Herstellung einer „hierarchische[n] Gesellschafts- und Herrschaftsordnung“ (Abbas 2019, S. 391) bzw. der „institutionellen Ordnung einer politischen Gemeinschaft“ (Martinsen 2019, S. 588). Durch Polizei erfolgt die Bestimmung dessen, was zur Gesellschaft gehört und was nicht. Rancière meint damit, *erstens*, die „Gestaltung des Sinnlichen“ (2002, S. 41) durch die Festlegung, was bzw. wer auf welche Art und Weise wahrnehmbar, denkbar, ausdrückbar und damit überhaupt erlebbar ist. Damit ist die Konstituierung des Rahmens angesprochen, in dem menschliches Sein und Handeln kategorisierbar sind. In diesem Rahmen werden, *zweitens*, Menschen zu Gesellschaftsmitgliedern mit spezifischen Positionen, Rollen und Verantwortlichkeiten gemacht und somit mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen ihrer öffentlichen Teilhabe ausgestattet. Damit wird auch bestimmt, wer als politisch legitime:r Sprecher:in gilt und wer nicht, wessen Artikulationen als „Rede“ (Rancière 2002, S. 41) und wessen lediglich als „Lärm“ (ebd.) erachtet werden. Wie Abbas (2019) zusammenfasst, schreibt Rancière der Polizei die Annahme zu, „die Gesellschaft *restlos* in alle ihre Bestandteile aufzuteilen und alle Gruppen und ihnen spezifische ‚Seinsweisen‘ identifiziert zu haben“ (ebd., S. 392; H. i. O.). Die Vorstellung eines außerhalb der „Aufteilungen des Sinnlichen“ (Rancière 2002, S. 41) existierenden „Anteils der Anteillosen“ (ebd.) sei der polizeilichen Ordnungslogik „grundsätzlich fremd“ (ebd.).

Die „Unterbrechung“ (ebd., S. 108) der für ihn stets kontingenten polizeilichen „Ordnung der Verteilung der Körper in der Gemeinschaft“ (ebd.) bezeichnet Rancière als *Politik*. Politik ist für ihn die Störung der „natürliche[n] Ordnung der Herrschaft“ (ebd., S. 24), also des hierarchischen, mit Ungleichheit und Ausschlüssen versehenen Normalzustandes, durch das „seltene, sporadische Ereignis

tatsächlich freier und gleicher politischer Handlungen“ (Martinsen 2019, S. 588). Mit dem Begriff der Politik geht es Rancière (2002) darum, die Tätigkeit zu umschreiben,

„die die sinnliche Gestaltung zerbricht, wo die Teile und die Anteile oder ihre Abwesenheit sich durch eine Annahme definieren, die darin per definitionem keinen Platz hat: die eines Anteils der Anteillosen“ (ebd., S. 41).

Mit den ‚Anteillosen‘ sind diejenigen gemeint, die in den Institutionen der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung mit ihren Anliegen und Bedürfnissen politisch weder gehört noch gesehen werden. Ausgangspunkt von Politik ist das Rekurrieren der Ausgeschlossenen auf das „Unrecht“ (ebd., S. 50), in der bestehenden polizeilichen Ordnung nicht als Gleiche unter Gleichen anerkannt zu werden. Dort, wo Politik erfolgreich ist, kommt es zu einer Veränderung der polizeilichen Ordnung, also zu einer an Gleichheit ausgerichteten Re-Kalibrierung der Klassifizierungslogiken. Rancière umschreibt dies mit Politik als derjenigen

„Tätigkeit [...], die einen Körper von dem Ort entfernt, der ihm zugeordnet war oder die die Bestimmung eines Ortes ändert; sie lässt sehen, was keinen Ort hatte gesehen zu werden, lässt eine Rede hören, die nur als Lärm gehört wurde“ (Rancière 2002, S. 41; dazu auch: ebd., S. 48 sowie Martinsen 2019, S. 588f. und Abbas 2019, S. 392f.).

Vor dem Hintergrund, dass für Rancière Demokratie dort funktioniert, wo zuvor Ungesehene gesehen werden, konstatiert Abbas, dass er vor allem „an widerständigen Praktiken, welche Herrschaftsordnungen in Frage stellen“ (Abbas 2019, S. 392), interessiert ist und Demokratie in seinem Theoriekosmos in erster Linie als „aufbrechende[], subversive[] und unregierbare[] Bewegung“ (ebd., S. 397) zu verstehen sei.

### **3.2 Demokratische Beteiligung von Kindern in Kitas im Verständnis radikaler Demokratie nach Rancière**

Unter Rückgriff auf die Demokratietheorie Rancières lassen sich zwei gedankliche Verschiebungen in der Auseinandersetzung mit der demokratischen Beteiligung von Kindern in Kitas vornehmen.

*Erstens* lässt sich fragen, ob durch kindliche Beteiligungen eine gegebene soziale bzw. gemeinschaftliche Ordnung in Kitas (oder darüber hinaus) reproduziert oder unterlaufen wird. Dies rekurriert auf die zuvor skizzierte Unterscheidung zwischen Politik und Polizei. Wenngleich Beteiligung oftmals beinahe reflexartig ein emanzipatorisches oder demokratisches Grundpotenzial zugeschrieben wird, lässt sich mit Rancières Verständnis radikaler Demokratie fragen, ob sich

derartige Prozesse in Kitas a) entlang institutioneller Erwartungen, vorab bestimmter Möglichkeiten der Einflussnahme sowie dahinterliegender sozialer Ordnungen bewegen oder ob b) in ihnen solche Erwartungen, Möglichkeiten und Ordnungen unterlaufen werden oder fernab davon stattfinden. Ist zweitgenanntes der Fall, entstehen neue Positionen im sozialen Gefüge der Einrichtungen oder es werden neue Facetten des Wahrnehmbaren und damit des Denk- und Sagbaren sichtbar. Dann vollziehen sich demokratische Prozesse im Sinne von Rancières Politik. Werden Kindern in Kitas bestimmte Möglichkeiten der Beteiligung vorgegeben und nehmen sie diese Möglichkeiten erwartungsadäquat wahr, lässt sich dagegen von einer Reproduktion vorgelagerter Subjektivierungen, Identitäten und zugeschriebener Wahrnehmungs- und Einschätzungsweisen sprechen. Durch die Linse des Demokratieverständnisses von Rancière findet somit zwar Beteiligung (oder auch Partizipation) statt, aber kein demokratischer Prozess, sondern eine Aktualisierung der bestehenden polizeilichen Ordnung im Sinne einer Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse bzw. der Machtstrukturen und Wahrnehmungsregime der jeweiligen Einrichtung.

Mit der *zweiten* gedanklichen Verschiebung lässt sich die Frage stellen, wie demokratische Prozesse – in Rancières Sinne der Politik – in kindlichen Beteiligungen unterbunden werden. Rancière unterscheidet verschiedene Formen des „Beiseitesetzens von Politik“ (Flügel-Martinsen 2020, S. 25): die hier nicht weiter dargelegten Modi der „Archi-“, „Para-“ und „Meta-Politik“ sowie den von uns in den Blick genommenen Modus der „Post-Demokratie“, die von Rancière auch als „konsensuelle Demokratie“ bezeichnet wird (Rancière 2002, S. 105). Post-Demokratie versteht Rancière als politische Praxis, die im „Namen der Demokratie“ (ebd., S. 111) den aus seiner Sicht allerdings demokratienotwendigen politischen Widerstreit durch Konsens ersetzt und so ein „Verschwinden der Politik“ (ebd., S. 112) erzeugt. Dahinter steht für Rancière die Totalisierung der polizeilich erzeugten Ordnung, in der alles Denk- und Wahrnehmbare als vollends repräsentiert gilt; es ist die Setzung einer „Welt, [...] in der man alles sieht, in der die Teile sich restlos zusammenzählen und sich alles auf dem Weg der Objektivierung der Probleme regeln lässt“ (ebd.). In dieser Welt gibt es für Rancière „keinen Ort mehr für das Erscheinen“ (ebd., S. 113), also für das Entstehen und Auftreten neuer Subjektivierungsweisen.

Das zentrale Mittel der Post-Demokratie stelle „die Gleichsetzung zwischen Demokratie und Rechtsstaat“ (ebd., S. 118) dar und damit einhergehend die Konstituierung eines „Geist[es] der Gemeinschaft“ (ebd.), die nur dazu in der Lage ist, harmonisiert um sich selbst zu kreisen, ohne über den Tellerrand zu schauen. Der „Rechtsstaat, der ein jegliches Problem zu objektivieren und einer sachlichen Lösung zuzuführen sucht“ (Hebekus/Völker 2012, S. 160), erscheint als Mittel zur Einhegung politischer Konflikte und damit von Demokratie bzw. Politik

im Sinne Rancières, denn: „Wo Streit hätte erscheinen können, da ist er bereits in Probleme umformuliert, die ein Wissen von Experten erfordern, welches der Rechtsstaat dann bietet“ (ebd., S. 160 f.).

Im Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ ist die Schaffung einer Kita-Verfassung, die bestimmte Teilhabemöglichkeiten verankert, zentral (Hansen/Knauer 2017, S. 20). In diesen rechtlichen Institutionalisierungen werden Kinder in den Status von Teilhabenden erhoben, d. h. sie werden sichtbar als legitime Mitgestalter:innen und Entscheidungsträger:innen in sie betreffenden Angelegenheiten. Ihre Beteiligungsrechte werden so auch verlässlich und transparent für sie einforderbar. Aus einer Rancière'schen Perspektive lässt sich damit zugleich formulieren, dass es sich hierbei auch um Verfahren handelt, mit denen Kinder als Gruppe zum einen sichtbar werden, während zum anderen mögliche ‚Anteillosigkeiten‘ nun schwerer verhandelbar sein können. Das Kindern zugesprochene Beteiligungsrecht wäre im Rancière'schen Politikverständnis nicht der Verhandlungsrahmen. Es könnte selbst zum Gegenstand ihrer Reklamation etwaiger ‚Anteillosigkeit‘ werden, mit der ein Verschieben polizeilicher Beteiligungsregime durch die Kinder eingeleitet wird. Rechtlich institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten und Prozesse sind in diesem Sinne Teil einer post-demokratischen Gestalt frühpädagogischer Einrichtungen, in der Konflikte eher eingehegt und so bestehende, ungleichheitsverankerte Sozialordnungen konserviert werden, statt sozialen Wandel hin zu mehr emanzipatorischer Gleichheit zu ermöglichen.

#### **4 Fazit: Partizipation/Beteiligung und Demokratie**

Wir möchten mit der Einsicht schließen, dass in der Diskussion um kindliche Beteiligung in Kitas stärker zwischen Partizipation und Demokratie unterschieden werden sollte. Das heißt für uns keinesfalls, die hohe Bedeutung von Partizipations- und Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen frühpädagogischer Settings in Abrede zu stellen.

Problematisch erscheint uns jedoch die oftmals nahezu deckungsgleiche Verwendung der Begriffe Partizipation und Demokratie. Damit fallen zwei mit hohen gesellschaftlichen Erwartungen aufgeladene Konzepte zusammen, die bereits alleinstehend oftmals als „Allheilmittel“ (Reichenbach 2016, S. 58) für gesellschaftliche Probleme angesehen werden. Ein unkritisches Zusammendenken beider Begriffe ist zum einen problematisch, da es somit noch schwieriger wird, die mit jeder Beteiligung von Kindern zugleich einhergehende Ausgrenzung in den Blick zu bekommen. Dieses auch in einer demokratischen Beteiligung vorliegende Ausgrenzungsrisiko zeigt sich für uns in dem durch Verweise auf Kompetenz und Betroffenheit ablaufenden Beteiligungsparadox.



Zum anderen geht eine einfache Gleichsetzung von Partizipation und Demokratie an der Vielschichtigkeit beider Begriffe vorbei. Statt von *der* Partizipation und *der* Demokratie auszugehen, gilt es die jeweils konkrete theoretische Fundierung zu entfalten – auch im Sinne eines demokratisch widerstrebenden Auslotens verschiedener Betrachtungsfolien. Wir haben dies bezüglich unseres Demokratieverständnisses vorgenommen und eine radikaldemokratische Perspektive auf kindliche Beteiligung in Kitas gewählt. Damit richtet sich der Aufmerksamkeitsfokus darauf, inwiefern in frühpädagogischen Beteiligungsprozessen soziale Ordnungen reproduziert, verschoben, unterminiert oder neugestaltet und inwiefern auch im Rahmen von Demokratie ungewollte und ungesehene Exklusionen erzeugt werden. Dies erscheint uns besonders wichtig, denn gerade die mit einer ‚demokratischen Partizipation‘ von Kindern verbundene Hoffnung, frühe Kindheit bzw. Kitas über Partizipation bzw. Beteiligung zu demokratisieren, verstellt streckenweise die darin auch eingewobenen Risiken für Ausgrenzungen aus zentralen demokratischen Orientierungspunkten wie Gleichheit, Freiheit, Pluralitätsakzeptanz und Disput.

## Literaturverzeichnis

- Abbas, Nabila (2019): Jacques Rancière. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 388–399.
- Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 175–199.
- Alanen, Leena (2011): Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Houndmills u. a.: Palgrave Macmillan, S. 159–174.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners 35, H. 4, S. 216–224.
- Behrens, Teresa (2017): Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–36.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim und München: Juventa.
- Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (2019): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–21.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin: Edition Suhrkamp.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2017): „Die Kinderstube der Demokratie“ – Eckpunkte eines Konzepts zur Eröffnung von Demokratiebildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt: So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 15–27.
- Hart, Roger (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Florenz: UNICEF. [www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (Abfrage: 31.01.2024).

- Hebekus, Uwe/Völker, Jan (2012): *Neue Philosophien des Politischen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Hekel, Nicole (2018): „Kinder besitzen eine eigene Kraft für gute Lösungen“. Zur Adressierung von Kindern und Fachkräften im frühpädagogischen Partizipationsdiskurs. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 152–164.
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (2005): *Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen*. Einleitung. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–23.
- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger/Sturzenhecker, Benedikt (2016): *Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen*. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 31–46.
- Martinsen, Franziska (2019): *Politik und Politisches*. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 583–592.
- NC Deutschland (2019) (Hrsg.): *Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland*. 5. / 6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen. [www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/1\\_Kinderrechte/1.8\\_Schattenberichte/Ergaenzender\\_Bericht\\_der\\_National\\_Coalition\\_zum\\_Fuenft\\_und\\_Sechstbericht\\_deutsch.pdf](http://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/1_Kinderrechte/1.8_Schattenberichte/Ergaenzender_Bericht_der_National_Coalition_zum_Fuenft_und_Sechstbericht_deutsch.pdf) (Abfrage: 31.01.2024).
- Neumann, Sascha (2018): *Die Wissenschaft und ihre Kinder. Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik*. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 40–54.
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): *Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen*. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 321–342.
- Olk, Thomas/Roth, Roland (2007): *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo (2022) (Hrsg.): *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Reichenbach, Roland (2006): *Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik*. In: Quesel, Carsten/Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger Verlag, S. 39–61.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Roche, Jeremy (1999): *Children: Rights, Participation and Citizenship*. In: *Childhood* 6, H. 4, S. 475–493.
- Schmidt, Manfred G. (2019): *Demokratiethorien. Eine Einführung* (6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Armin/Jacobi-Kirst, Carmen (Hrsg.) (2019): *DemokratiEPädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Schnurr, Stefan (2018): *Partizipation*. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 1126–1137.
- Smith, Karen (2012): *Producing governable subjects: Images of childhood old and new*. In: *Childhood* 19, H. 1, S. 24–37.

# Frühe ‚Bildung für Demokratie‘ – Ein gesellschaftspolitisches Leitbild zwischen bildungspolitischen Vorgaben und pädagogischen Orientierungen

Leonhard Birnbacher und Judith Durand

## 1 Das Leitbild ‚Frühe Bildung für Demokratie‘

Angesichts vielfältig ausgemachter nationaler Herausforderungen für die demokratische Gesellschaft sowie globaler Krisen wird der Zustand der Demokratie in politik- und sozialwissenschaftlichen Diskursen derzeit mit einem kritischen Zukunftsszenario verbunden. Befunde, die auf einen Vertrauensverlust in die formalen Repräsentationsorgane der Demokratie hindeuten (Merkel/Kneip/Weßels 2020) oder auch die Beobachtung des stetigen Rückgangs der Wahlbeteiligung im unteren Drittel der Einkommensverteilung (Lessenich 2019, S. 43 f.), führen zu Schlussfolgerungen, die auf eine „neue Zerbrechlichkeit der Demokratie“ (Merkel/Kneip/Weßels 2020, S. 405) hinweisen. Verstärkt durch anhaltende soziale Ungleichheit oder die Corona-Pandemie, tragen auch die Wahrnehmung eines sich zunehmend polarisierenden gesellschaftlichen Klimas und die damit einhergehenden Diskurse über demokratische Werte und Normen zur Einschätzung bei, dass die Demokratie vor ernstzunehmenden Herausforderungen steht (Lux/Gülzau 2022, S. 181; Münkler 2022, S. 8). So scheint unabhängig davon, ob in Analysen und Untersuchungen der Begriff der Krise oder der Herausforderung gewählt wird (Saretzki 2022, S. 218 f.), in Politik, Forschung und dem Bildungswesen weitestgehend Einigkeit darüber zu bestehen, dass die demokratisch verfasste Gesellschaft grundlegenden Bedrohungen gegenübersteht.

Bei der Suche nach Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Krisen rückt Demokratiebildung insbesondere in Bildungsinstitutionen verstärkt in den Fokus politischer Aufmerksamkeit (Barbehön/Wohnig 2022, S. 11). So formuliert die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme (BMFSFJ 2020) zum 16. Kinder- und Jugendbericht: „Die Gesellschaft, in der junge Menschen aufwachsen, hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Sie wird komplexer und sie vernetzt sich global und digital“ (ebd., S. 7) und verknüpft damit, dass „demokratische Bildung vor neuen Herausforderungen“ steht, „wenn sie junge Menschen aus allen sozialen Milieus und Lebensbezügen erreichen und unterstützen will“. Weiter wird die

Forderung formuliert, dass die „Fundamente demokratischen Verhaltens [...] bereits im Kindesalter gelegt und dort u. a. durch Institutionen der frühkindlichen Bildung vermittelt“ (ebd.) werden sollen. Auch weitere Positionspapiere formulieren den bildungspolitischen Appell, Demokratiebildung bereits in der Kita zu verankern, mit der Folge, dass das Verhältnis von Bildung und (demokratischen) Werten für alle Bildungsinstitutionen auf dem Prüfstand geraten ist (Andresen 2018; Bundesjugendkuratorium 2017; Oelkers 2010). Fragen nach den genuinen Aufgaben, Zielen und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen werden gestellt und mit dem Anspruch an das Bildungssystem verbunden, präventiv, sozialisatorisch und erzieherisch auf ein demokratisches Zusammenleben hinzuwirken (Moltenhagen 2017). Frühe Bildung wird so als ein Ort ausgemacht, an dem Kinder von Anfang an auf ein Leben in einer vielfältigen demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden und demokratische Werte, Normen und Kompetenzen ausbilden sollen.<sup>1</sup> ‚Bildung für Demokratie‘ in Sinne eines politischen Ziel- und Handlungsparadigmas lässt sich damit als ein dominierendes Leitbild aktueller politischer und fachpolitischer Diskurse identifizieren<sup>2</sup>.

Zu den neuen Politiken der Kindheit, die sich laut Thomas Olk seit den 1990er Jahren formieren (Olk 2010, S. 291), gehören daher auch jene Maßnahmen, die über die sozialstaatliche Investition in Kinder als künftige Mitglieder der Gesellschaft hinausgehen und auf die Zukunft der Demokratie zielen. Basierend auf dem stabilitäts- und transformationspolitischen Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ sollen in der Frühen Bildung die Jüngsten mit dem Ideal der Demokratie vertraut gemacht und in die bestehende demokratische Gesellschaft integriert werden. Als „sozial geteilte Normalitätsvorstellungen, die als erstrebenswert gelten“, beziehen sich Leitbilder auf eine „erwünschte Zukunft oder auf den Erhalt eines Status Quo“ (Betz 2022, S. 43). Sie können in den Kontext sozialinvestiver Politikstrategien gestellt werden, mit denen „spezifische sozialpolitische Leitbilder der Investition, Aktivierung und Prävention“ einhergehen (ebd., S. 42).

In diesem Sinne kann ‚Bildung für Demokratie‘ analog als eine Investition in die Stabilität der demokratischen Gesellschaft der Zukunft angesehen werden. Kinder sollen in den Bildungsinstitutionen im ‚Jetzt‘ Kompetenzen für die demokratische Gesellschaft der ‚Zukunft‘ lernen. Demokratiebildung als ein pädagogisches und politisches Ansinnen erwächst dabei aus der Tatsache heraus, dass Demokratien strukturell darauf angewiesen sind, die sie tragenden Werte immer

- 
- 1 Pierre Bourdieu (2014) hat hinsichtlich der Frage, wie es dem Staat gelingt, die „grundlegenden Kräfteverhältnisse der sozialen Ordnung“ (ebd., S. 289) aufrechtzuerhalten, darauf hingewiesen, dass dieser durch sein Bildungssystem „Denk- und Wertungsstrukturen“ implementiere, die „einen Konsens über den Sinn der Welt“ (ebd., S. 298) herstellen.
  - 2 Neben dem Begriff des Leitbildes erfährt in der Forschung mit Blick auf eine in die Zukunft weisende Stabilitäts- und Transformationspolitik jüngst auch verstärkt der Begriff der Präfiguration Aufmerksamkeit (ausführlich zum Begriff der Präfiguration im zivilgesellschaftlichen Handlungskontext: Sörensen 2023).

wieder selbst zu erneuern und an nachwachsende Generationen weiterzugeben. Die „Idee der Demokratie“ bedarf, wie es bei Dewey heißt, neben der Regierungspraxis zwingend ihrer Verwirklichung im alltäglichen Zusammenleben (Dewey 1996, S. 172) durch eine Kultur, die von demokratischen Werten, Normen und Kompetenzen wie Anerkennung, Ambiguitätstoleranz, Engagementbereitschaft oder Kompromissfähigkeit geprägt ist (van Rahden 2019, S. 10). Allerdings kann in liberalen, demokratisch verfassten Gesellschaften die Ausbildung von Werten und Normen nicht verordnet werden, sondern beruht vielmehr auf einem tiefgreifenden Bildungs- und Sozialisationsprozess, bei dem Normen und Werte durch Erfahrung verinnerlicht und von Generation zu Generation stets aufs Neue hergestellt und gepflegt werden müssen (ebd.). Damit wird deutlich, dass institutionell gerahmte Bildungsprozesse immer normativ und dadurch politisch und in Demokratien durch entsprechende demokratische Leitbilder und Maxime charakterisiert sind (Friedrichs 2020, S. 10 f.). Davon sind auch die Bildungsinstitutionen in der frühen Kindheit nicht ausgenommen.

Gegenstand und Anliegen dieses Beitrags ist es nun, auf Grundlage des empirischen Forschungsprojekts „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)“ herauszuarbeiten, ob und wie sich das Leitbild der ‚Bildung für Demokratie‘ in bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten wie den Bildungsplänen der Länder niederschlägt, welches Verständnis von Demokratie und Demokratiebildung sich darin dokumentiert sowie ob und inwiefern dieses Leitbild in den Orientierungen von pädagogischen Fachkräften aufscheint.

## **2 ‚Bildung für Demokratie‘ im System der Frühen Bildung**

### **2.1 Konzeptionelle Rahmung der Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“**

Leitbilder haben als „gesellschaftlich breit geteilte Vorstellungsmuster“ (Betz 2022, S. 43) unterschiedliche Auswirkungen auf das System der Frühen Bildung und alle darin involvierten Akteure. Es ist davon auszugehen, dass auch das wirkmächtige Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ den Auftrag frühpädagogischer Bildung mitbeeinflusst, durch rechtliche und bildungspolitische Regelungen und Steuerungsinstrumente festgeschrieben wird und in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen verwirklicht werden soll.

Allerdings kann der Transformationsprozess bildungspolitischer Vorgaben und der pädagogischen Praxis nicht als linearer Prozess verstanden werden, sondern muss als das Ergebnis komplexer Zusammenwirkungen gefasst werden, die von einem volatilen Charakter geprägt sind (Blatter/Schelle 2022). So führen u. a. Viernickel et al. mit Blick auf die pädagogische Arbeit in Kitas eine Vielzahl von unterschiedlichen Faktoren mit unterschiedlicher Wirkmacht auf, die

diese beeinflussen. Konkret verweisen sie auf „länderspezifische Regelungen und Vorgaben, träger- und sozialraumspezifische Bedingungen, Organisations- und Teamkulturen sowie individuelle (berufsbiografische) Prägungen“ (Viernickel et al. 2013, S. 12), die trotz ihrer Unterschiedlichkeit und trotz der verschiedenen Ebenen, auf denen sie angesiedelt sind, Einfluss auf die Praxis in der Frühen Bildung haben, aber nicht linear nachzuverfolgen sind (ebd.).

Wie von Riedel et al. (2021) hervorgehoben, ist es maßgeblicher Auftrag des Gesamtsystems, handlungsrelevantes Wissen für die Akteure zu bündeln und bereitzustellen. In Anlehnung an akteurssensible und handlungstheoretische Ansätze (Fend 2008) und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die konkrete Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit aus dem „Zusammenwirken von verschiedenen Akteuren auf mehreren Systemebenen“ (Riedel et al. 2021, S. 33) resultiert, die zudem eigene Orientierungen und Vorstellungen von Qualität mitbringen, haben Riedel et al. eine Heuristik für einen Mehrebenen- und multiperspektivischen Ansatz entwickelt, der einen Zugang zur Analyse der verschiedenen Teilsysteme sowie deren Zusammenspiel ermöglichen soll. Diese berücksichtigt „den Mehrebenencharakter von Bildungspolitik und Bildungssystemen, indem die Unterscheidung in Makroebene (Systemebene), Mesoebene (Organisationsebene) und Mikroebene (Ebene der Institutionen und des pädagogischen Geschehens) bereits mit angelegt ist“ (ebd., S. 32). Mit ihrer strukturfunktionalistischen Heuristik zielen sie auf alle im System verorteten Ebenen, um so die jeweiligen Anforderungen, Zuständigkeiten und Aufgaben erfassen zu können. Eckpfeiler des Systems sind in der Heuristik dabei die Makroebene der Bildungspolitik auf der einen Seite und die Mikroebene des pädagogischen Geschehens auf der anderen. Um das System mit all seinen Funktionsweisen zu erfassen, bedarf es wie in der Heuristik modellhaft konzipiert, darüber hinaus auch der Auseinandersetzung mit der Mesoebene, wo Träger und Einrichtungsleitungen mit ihren Auswahl-, Übersetzungs- und Vermittlungsaufgaben verortet sind (ebd., S. 33).

Auf eine Untersuchung dieses Korridors wird im Folgenden allerdings verzichtet, da es in der hier vorgestellten Analyse zuvorderst um das Ausmachen des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ an den jeweiligen Eckpunkten des Systems gehen soll. Zudem erfordern forschungspragmatische Gründe eine Fokussierung auf Teilbereiche des Gesamtsystems. So werden im Rahmen dieses Artikels zunächst auf der Makroebene, „verstanden als die staatliche Ebene von Bund und Ländern“ (ebd.), auf der über Gesetzgebungen und bildungspolitische Vorgaben eine wesentliche Steuerungsfunktion übernommen wird, rechtliche und bildungspolitische Rahmensetzungen daraufhin analysiert, ob und wie sich aus dem Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ Erwartungen und konkrete Aufforderungen für die Handlungspraxis in bildungspolitischen Dokumenten formulieren (Abschnitt 3.1 und 3.2).

Weiter werden auf der Mikroebene die Orientierungen von pädagogischen Fach- und Leitungskräften thematisiert (Abschnitt 3.3), indem untersucht wird, welche und inwiefern Orientierungen zu Demokratie und Demokratiebildung deren Handeln leiten sowie ob und inwiefern diese mit den bildungspolitischen Vorgaben der Makroebene im Zusammenhang stehen.

## 2.2 Methodische Grundlagen der Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“

Zur Bearbeitung dieser Fragen greift der vorliegende Beitrag auf empirische Daten aus dem Forschungsprojekt BilDe zurück, das finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zwischen 2019 und 2023 am Deutschen Jugendinstitut in München durchgeführt wurde. Das Projekt hatte die Erschließung der Diskurse und Praktiken der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen zum Gegenstand. Dazu wurden in einem qualitativen und multimethodischen Design neben Dokumentenanalysen von Bildungsplänen in sechs Bundesländern auch mehrtägige Feldbeobachtungen und Interviews mit Fach- und Leitungskräften sowie Kindern in 12 Kindertageseinrichtungen in Deutschland durchgeführt.

Zunächst wurden die Bildungsprogramme der Länder Bayern, Berlin, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen herangezogen und daraufhin analysiert, wie Demokratiebildung in öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung gerahmt und verstanden wird. Die ausgewählten Bildungsprogramme wurden im Rahmen einer *Dokumentenanalyse* zunächst mithilfe von MAXQDA codiert und im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2016). Darüber hinaus wurde mit Blick auf die Praxis von Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen der Frage nachgegangen, wie und unter welchen interaktionalen und strukturellen Bedingungen Demokratiebildung praktiziert wird und welche Herausforderungen und Chancen damit verbunden sind. Um die Orientierungen und Einstellungen der am Alltag Beteiligten Leitungskräfte, Fachkräfte und Kinder zu erfassen, wurden wiederum in allen teilnehmenden Kitas *Gruppendiskussionen* mit den Fachkräften und jeweils ein *Leitungsinterview* durchgeführt.<sup>3</sup> Darüber hinaus wurde in der Studie auch die Perspektive von Kindern eingebunden. Kinder sind in den Sozialwissenschaften häufig nur Gegenstand von Untersuchungen und selten als handelnde Subjekte in den Datenerhebungsprozess einbezogen (Ben-Arieh 2005). Es wurden daher explizit die Deutungen der beteiligten Kinder, beispielsweise zu Mitgestaltungsmöglichkeiten oder zum Umgang mit Regeln erfasst und den Rahmenbedingungen angepasste Gruppendiskussionen bzw.

---

3 Eine teilnehmende Kita aus dem Sample verzichtete auf eine Gruppendiskussion mit Fachkräften, sodass dem Datenkorpus zwar 12 Leitungsinterviews zugrunde liegen, aber nur 11 Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften.

*dialoggestützte Interviews (Weltzien 2012) mit zwei bis 15 Kindern* an sechs Standorten durchgeführt. Alle Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt und nach ihrer Transkription strukturierend inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2016, 2012).

Des Weiteren stand die Gestaltung der pädagogischen Praxis mit Blick auf Demokratiebildung im Fokus der Untersuchung. Über mehrtägige, fokussierte videogestützte *teilnehmende Beobachtungen* an sechs Standorten in verschiedenen Bundesländern wurden die interaktiven Praktiken in unterschiedlichen Situationen der Kita-Praxis festgehalten. Hierzu wurden thematisch relevante Situationen wie z. B. Morgenkreise oder Kinderkonferenzen sowie das pädagogische Handeln der Fachkräfte im Alltag fokussiert. Das Videomaterial wurde über Videointeraktionsanalysen (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) ausgewertet. Abschließend wurden alle unterschiedlichen Datensorten miteinander in Beziehung gesetzt und mit Blick auf ihren Aussagegehalt zu Aspekten von Demokratie und Bildung analysiert.

### **3 ‚Bildung für Demokratie‘ in der empirischen Analyse**

#### **3.1 ‚Bildung für Demokratie‘ auf der Makroebene des Bundes**

Auf welchen Ebenen des Systems der Frühen Bildung ist das Leitbild der ‚Bildung für Demokratie‘ zu identifizieren? Und auf welche Weise ist es dort verankert? Dazu soll zunächst der Blick auf die Makroebene des Systems der Frühen Bildung gerichtet werden, die von Bund und Ländern verantwortet wird und u. a. durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt ist. Wie der Gesetzgeber im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII festlegt, sind Kitas nicht nur Orte der Betreuung und Erziehung, sondern ebenso Bildungsorte. Kitas sollen, wie es im SGB VIII heißt, sowohl die „soziale, emotionale, körperlich und geistige Entwicklung des Kindes“ fördern als auch „orientierende Werte und Regeln“ vermitteln (SGB VIII § 22 Abs. 3). Aber nicht nur die Ausbildung wesentlicher Sozialkompetenzen ist ein gesetzlich festgeschriebener Auftrag, auch die Beteiligung von Kindern in allen sie betreffenden Angelegenheiten muss, wie es im SGB VIII heißt, seitens der Träger sichergestellt werden (SGB VIII, § 22a; SGB VIII § 45 Abs. 2). Ausgehend von dieser gesetzlichen Festlegung des Bundes obliegt es anschließend allerdings den Ländern, diese Aufgaben aufzugreifen, auszdifferenzieren und mit eigenen bildungspolitischen Akzentsetzungen zu konkretisieren.

In ihrer wegweisenden Verständigung „Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen“ hat sodann die Kultus- und Jugendministerkonferenz im Jahr 2004 nicht nur den Bildungsauftrag von Kitas aufgegriffen, sondern auch darauf verwiesen, dass auf Landesebene Orientierungen in Form von Bildungsplänen für die pädagogische Arbeit in der Frühen



Bildung zu schaffen sind. „Bildungspläne im Elementarbereich“, so heißt es im gemeinsamen Rahmen der Konferenz, „präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen. Bildungspläne haben aber insbesondere die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen“ (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004, S. 30).

Die seit 2004 von den Ländern erarbeiteten Bildungspläne greifen diese über den Bund gesetzten Ziele in Folge auf und entwerfen jeweils eigenständig, wenngleich verbunden durch die gemeinsame Rahmensetzung, die für sie relevanten Inhalte, Aufgaben und Methoden der Frühen Bildung. Allerdings übergibt der Bund damit nicht den Ländern das alleinige Recht zur Ausdifferenzierung und Ausgestaltung von Praxis. Vielmehr müssen die Länder die Gestaltungsfreiheit der Träger bei deren Arbeit mit den Bildungsplänen berücksichtigen, wie der Bund durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII § 4) vorgibt. Die konkrete pädagogische Arbeit in Kitas legt demnach der einzelne Träger für seine Einrichtungen fest – und nicht wie im Schulwesen die Länder.

Für die Ausgestaltung frühkindlicher Demokratiebildung ist damit weder eine linear wirkende Rechtsverordnung des Bundes existent noch bilden die Länder die alleinige Vorgabeinstanz. Vielmehr formuliert der Bund auf der einen Seite einen gesetzlichen Bildungsauftrag für Kitas und sichert zugleich deren Autonomie, während er auf der anderen Seite die inhaltliche Ausgestaltung in Form der Bildungspläne den Ländern überlässt. Mit der Formulierung des auf soziale Kompetenzen und Werte ausgerichteten Bildungsauftrags setzt der Bund hinsichtlich des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ für dessen weitere Ausgestaltung und Verfestigung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene den entscheidenden Rahmen, buchstabiert dieses alles in allem aber nicht im Detail aus und benennt es nicht als solches. Seine gesetzlichen Festlegungen schaffen in diesem Sinne aber die Legitimation und Voraussetzung für eine mögliche weitere Diffusion des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ im System der Frühen Bildung.

### **3.2 ‚Bildung für Demokratie‘ auf der Makroebene der Bildungspläne**

Durch die Bildungspläne werden seitens der Länder, wie dargelegt, die Aufgaben, Ziele und Methoden der Frühen Bildung ausdifferenziert und gebündelt. Ihnen kommt daher, wie Gaus und Drieschner (2020, S. 8) herausstellen, eine wesentliche Vermittlungsaufgabe zwischen den rechtlichen Anforderungen, den

professionell-fachlichen Bildungsstandards und den Handlungs Herausforderungen der Praxis zu, was sie ebenfalls zu einem Bestandteil der Makroebene des FBBE-Systems macht. Wie zeigt sich hier nun das Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘? Welches Verständnis von Demokratiebildung offenbart sich in den Bildungsplänen und welche Anforderungen an die Praxis werden in ihnen formuliert?

Mit Blick auf die im Rahmen der BilDe-Studie untersuchten Bildungspläne Bayerns, Berlins, Niedersachsens, Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens lässt sich zunächst festhalten, dass diese Pläne durchwegs auf den Begriff der Demokratie und Demokratiebildung Bezug nehmen, diese als eine Aufgabe von Kita ausweisen oder wesentliche mit Demokratiebildung verknüpfte Elemente wie Partizipation oder eine kooperative Umgangskultur in ihr Verständnis von Bildung integrieren.

Abseits dieser grundlegenden Bezugnahme auf Demokratie und Demokratiebildung arbeiten die untersuchten Bildungspläne jedoch unterschiedlich. So fällt in den Plänen Berlins und Niedersachsens auf, dass diese nicht unmittelbar von Demokratiebildung sprechen oder diese gar definieren. Vielmehr ist das Vorgehen dieser beiden Pläne davon geprägt, dass sie sich primär dem Begriff der Demokratie zuwenden und durch Erläuterungen der Merkmale und Kennzeichen einer demokratisch verfassten Gesellschaft herausstellen, dass Demokratie erlernt oder erfahren werden muss. In den genannten Plänen wird Demokratiebildung demnach nicht als eigenständige Kategorie verhandelt und gefasst, sondern als zur Demokratie gehörende Aufgabe erläutert. Werte wie „Toleranz, Solidarität, Rücksichtnahme und Anerkennung des jeweils Anderen“ würden, wie es im Plan Niedersachsens heißt, nicht nur die Demokratie prägen, sondern ganz konkret über das „Aushandeln und Vereinbaren von sozialen Regeln und das Einüben von Handlungsmöglichkeiten“ erlernt (Niedersachsen 2018, S. 34). Der Plan verbindet so Werte und Handlungsnormen wie zum Beispiel Rücksichtnahme dezidiert mit einer demokratisch verfassten Gesellschaft und weist darauf hin, dass diese Werte und Normen nicht automatisch existent seien, sondern in den unterschiedlichsten Situationen des sozialen Alltags erlernt und eingeübt werden müssten. Ein nahezu identischer Begründungszusammenhang findet sich auch im Plan Berlins, der ebenfalls auf die grundsätzliche Notwendigkeit rekurriert, dass Handlungs- und Wertemuster in demokratisch verfassten Gesellschaften erlernt werden müssten, was für die Bildung der Jüngsten bedeute, dass diese Demokratie lernen, „indem sie Demokratie erleben und selbst leben“ (Berlin 2014, S. 169).

Demgegenüber kennzeichnet die anderen hier untersuchten Bildungspläne, dass sie zwar ebenso auf die Aufgabe des Demokratie-Lernens oder der Demokratiebildung eingehen, dies allerdings ohne den Hinweis darauf, dass eine Demokratie strukturell auf das gesellschaftliche Erlernen und Verinnerlichen von demokratischen Werten und Normen angewiesen ist. Diese zweite hier ausgemachte Gruppe an Plänen verzichtet also auf eine ausdrückliche Explikation

des Konnex' von Demokratie und Demokratiebildung und gibt stattdessen lediglich ebenfalls durch Aussagen zu bestimmten Charakteristika oder Prinzipien der Demokratie indirekt Hinweise auf eine Verbindung zu Demokratiebildung.

Im Plan Bayern wird so beispielsweise erläutert, dass zum Wesen der Demokratie eine feste Alltagsverankerung gehöre und gerade diese in Bildungseinrichtungen fokussiert werden sollte: „Das Demokratieprinzip [...] trägt die Idee von ‚gelebter Alltagsdemokratie‘ in sich. Es basiert auf einer Kultur der Begegnung, die demokratischen Grundsätzen folgt, und damit auf Partnerschaft und Kooperation“ (Bayern 2016, S. 22). An diesem Hinweis zur lebensweltlichen Alltagsverankerung offenbart sich folglich, dass der Plan Bayerns mit Demokratie nicht nur formale Einrichtungen wie Parlamente oder Regierungen verbindet, sondern dass zu ihren wesentlichen Elementen auch im Alltag verortete Handlungsnormen, Werte und Umgangsformen wie zum Beispiel Kooperationsbereitschaft, Urteilsfähigkeit oder Anerkennung zählen. Eine derartige Begründungsfigur ist auch im Plan Sachsens auszumachen, in dem ebenfalls herausgestellt wird, dass Demokratie in der Gesellschaft „verwirklicht“ (Sachsen 2011, S. 71) sein müsse. Nicht allein Wahlen oder Parlamentsentscheidungen, also die die Herrschafts- und Ordnungsform Demokratie tragenden Organisationsformen der Interessensbündelung, Repräsentation und Dezision, seien die alleinigen Strukturmerkmale der Demokratie, auch im Bereich der Gesellschaft müssten in ihr das Prozesshafte wie Meinungsaustausch, Interessensfindung und öffentliche Debatten existieren: „Demokratie als Methode wird durch politische Institutionen realisiert, doch bedarf der demokratische Gedanke auch einer Verwirklichung in der Gesellschaft. Dazu ist es notwendig, Demokratie als Prozess zu verstehen, der in der Öffentlichkeit stattfindet und eine pluralistische Meinungsbildung ermöglicht und fördert“ (ebd.). Um dem Anspruch einer Demokratie gerecht zu werden, sind also für den Plan Sachsen unterschiedliche lebensweltliche und Meinungsaustausch ermöglichende Öffentlichkeiten, wozu auch Bildungseinrichtungen wie Kitas oder Kitagruppen zählen, zwingend erforderlich. Auf ein weiteres wesentliches Merkmal einer demokratisch verfassten Gesellschaft geht ferner der Plan Bayerns ein, indem er auf die Notwendigkeit des Engagements bzw. des in Demokratien erforderlichen utilitaristischen Handelns verweist. Eine Demokratie erfordere und basiere auf aktiven Bürger:innen: „Demokratisches Verhalten hat in unserer Gesellschaft hohen Stellenwert, Demokratie lebt vom Engagement ihrer Bürger“ (Bayern 2016, S. 390 f.).

Für die Pläne Bayerns und Sachsens ist damit festzuhalten, dass diese Demokratie auch jenseits ihrer formalen Institutionen im gesellschaftlichen Alltag verorten und die Notwendigkeit betonen, dass in diesem Alltag demokratische Werte, Normen und Prinzipien gelebt werden müssen.

Was demgegenüber übergreifend von allen hier analysierten Bildungsplänen hervorgehoben wird, ist der Hinweis, dass Beteiligungsrechte fester Bestandteil der Demokratie sind. So heißt es beispielsweise im Plan Thüringens, dass bereits

Kinder das Recht haben, an der Gesellschaft teilzuhaben und diese aktiv mitzugestalten (Thüringen 2015, S. 9). In die gleiche Richtung wird auch im Plan Berlins argumentiert, wenn die Pflicht demokratisch verfasster Gesellschaften hervorgehoben wird, „jedem Menschen das gleiche Recht auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit und auf die Teilhabe an der Gemeinschaft zu sichern“ (Berlin 2014, S. 18). Und auch der Plan Sachsens räumt dem Recht auf Beteiligung besonderen Stellenwert ein, indem dieser die normativ-pädagogische Aufgabe klarstellt, dass Kindern noch mehr Mitsprache als aktuell einzuräumen und Demokratie in der Kita nicht zu spielen, sondern Kindern echte Beteiligung zu ermöglichen sei:

„Man kommt in Zukunft nicht umhin, Mädchen und Jungen mehr Mitspracherecht einzuräumen. Dies muss schon im Kleinen beginnen: innerhalb der Kindergruppen, in der gesamten Kindertageseinrichtung, gegenüber dem Träger einer Einrichtung, in der Stadtteil- und Gemeindepolitik. Neben der Einmischung in die Stadt- bzw. Gemeindeentwicklung ist es nötig, dass Politiker/innen bewusst (Spiel-)Räume freigibt, die Kinder eigenverantwortlich entwerfen und gestalten können, auch wenn das Ergebnis nicht immer den Wertvorstellungen anderer entspricht. Dabei geht es nicht um ein Spielen von Demokratie, sondern um echte Beteiligung, die Einmischung zulässt und relevante, unter Umständen auch riskante Entscheidungen freigibt“ (Sachsen 2011, S. 71).

Zusammenfassend ist folglich mit Blick auf die analysierten Bildungspläne zu konstatieren, dass sie allesamt Demokratiebildung und Demokratie thematisieren und damit im Kern die Schlussfolgerung zulassen, dass sich das Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ in ihnen zeigt. Allerdings adaptieren sie dieses unterschiedlich in Umfang und Qualität. Und auch mit Blick auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis, offenbaren die Pläne beträchtliche Unterschiede und teils Leerstellen, da sie beispielsweise weder eine gebündelte Definition von Demokratie und Demokratiebildung aufweisen noch eine für die Praxis nutzbare Konzeption von Demokratiebildung anbieten. Vielmehr legen sie primär die Merkmale der lebensweltlich ausgerichteten modernen Demokratie dar und geben mittels Erläuterungen von Demokratiemerkmale wie Partizipation oder Engagement indirekt Hinweise dazu, was Demokratiebildung in der Kita umfassen sollte.

### **3.3 ‚Bildung für Demokratie‘ auf der Mikroebene – Orientierungen der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte**

Wie die von Riedel et al. entwickelte Heuristik für einen Mehrebenen- und multiperspektivischen Monitoringansatz darlegt, ist zur Erfassung der Arbeitsweise des Systems der Frühen Bildung nicht nur auf die von Bund und Länder verantwortete Makroebene und die von den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe verantwortete

Mesoebene zu blicken, sondern auch auf die Mikroebene der Kitas und das dort handelnde pädagogische Personal (Riedel et al. 2021, S. 33). Die Frage, die sich mit Blick auf den Einfluss des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ im System der Frühen Bildung daran anknüpfend stellt, ist, ob und wie dieses in den Orientierungen von Fachkräften Relevanz hat.

Grundsätzlich ist zunächst, wie Bartosch et al. herausgearbeitet haben, von einem Einfluss subjektiver Orientierung auf das unmittelbare pädagogische Handeln im Bereich der frühkindlichen Demokratiebildung auszugehen (Bartosch et al. 2016, S. 252) – und das eben nicht zuletzt deshalb, weil es sich bei ‚Bildung für Demokratie‘ um einen klaren normativen Bildungsanspruch handelt. In Anlehnung an das von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) entwickelte ‚Allgemeine Kompetenzmodell pädagogischen Handelns‘, das zwischen für das Handeln relevanten Dispositionen und der Handlungsrealisierung (Performanz) unterscheidet, wirken neben Fachwissen und Fertigkeiten auf der Seite der Dispositionen insbesondere handlungsleitende Orientierungen, Werte und Einstellungen auf das pädagogische Handeln ein (ebd., S. 17). Diese liegen

„quasi als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell biografischen und kollektiven Habitus –, hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich die Enaktierung von Dispositionen in die pädagogische Performanz“ (ebd., S. 18).

Für die dargelegte Studie heißt das konkret: Spiegelt sich das Leitbild in den Orientierungen der Fach- und Leitungskräfte wider? Und: Welche Orientierungen und Perspektiven haben die Fach- und Leitungskräfte in Kitas zu Demokratie und Demokratiebildung?

Wie sich nun in den im Rahmen der BilDe-Studie durchgeführten Befragungen der Leitungs- und Fachkräfte zur Praxis der Demokratiebildung zeigt, geben diese auch klar zu erkennen, dass aus ihrer Sicht Demokratiebildung und die damit verbundenen Aspekte wie Partizipation oder Gleichheit fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit in der Kita sein sollen. Die Befragten sehen darin einerseits einen gesetzlich festgelegten Auftrag, andererseits aber auch einen sich aus gesellschaftlichen Entwicklungen und Notwendigkeiten ergebenden Handlungsimperativ. So sind den Befragungen übergreifend Bezugnahmen auf die Existenz „gesetzlicher Grundlagen“ zu entnehmen, „wo ganz klar Partizipation, Beschwerdemanagement für Kinder [...] für den Betrieb einer Einrichtung grundsätzlich also ein Fundament sind“ (K2L, 342–343), wie es eine befragte Leitungskraft auf den Punkt bringt.

Demgegenüber finden sich hinsichtlich des gesellschaftlich verorteten Begründungszusammenhangs leicht variierende Aussagemuster, die auf einen Werte- und Normenwandel in der Gesellschaft rekurrieren, der es seinerseits eben aus Sicht der Befragten erforderlich mache, dass Kita auf derartige Entwicklungen achte, diese reflektiere und ihr pädagogisches Handeln mit den sich

in der Gesellschaft wandelnden Werten abgleiche. „Ich denke“, so eine befragte Fachkraft. „auch Werte und Normen in der Gesellschaft verändern sich ja auch immer wieder [...] Deswegen ist es immer n' Wandel der Gesellschaft. [...] Und den müssen wir einfach mitgehen“ (K10F1, 197–210).

Die befragten Fach- und Leitungskräfte geben aber nicht nur eine positiv-affirmative Haltung gegenüber der pädagogischen Aufgabe der frühkindlichen Demokratiebildung zu erkennen, sondern äußern sich darüber hinaus auch zustimmend gegenüber der Demokratie als solcher. Sie artikulieren analog zu der gesamtgesellschaftlich weit verbreiteten Zustimmung gegenüber der Demokratie als Staats- und Ordnungsform (Fuchs/Roller 2018), dass diese ein schützens- und erhaltenswertes „Gut“ darstelle. Wie weit begrifflich-ideell die Erwartungen und Hoffnungen reichen, die auf Seiten der Fach- und Leitungskräfte mit der Demokratie verbunden werden, tritt in den Befragungen aber nicht nur durch direkte positive Bezugnahmen zu Tage, sondern auch durch geäußerte Sorgen um gegenwärtige Krisen- und Erosionsentwicklungen. Das Pandemiegeschehen wird in diesem Sinne von einer befragten Fachkraft gar nicht allein als ein Krisenmoment betrachtet, sondern auch als „Chance“ zu einer Einsicht in der Gesellschaft, „wie wichtig die Demokratie ist“ (K5F, 1399–1401).

Im Kontext dieser generellen positiven Bezugnahme im geäußerten Verständnis von Demokratie zeigt sich in den Befragungen weiterhin, dass die Fach- und Leitungskräfte insbesondere zwei Aspekte mit dem Wesen der Demokratie verbinden. Zum einen verknüpfen die Befragten übergreifend Beteiligung an den politischen Entscheidungen mit der Demokratie als Staats- und Ordnungsform. Diese sei aus Sicht der Befragten von entscheidender Bedeutung und müsse für die Menschen erkennbar und funktionierend sein (K10L, 1174–12; K2F, 862–880). Insbesondere über das Instrumentarium von Wahlen, das den Menschen Mitbestimmung an wesentlichen gesellschaftspolitischen Fragen ermögliche, zeige sich dementsprechend die Umsetzung einer Demokratie. Aber nicht nur die Übertragung des Willens auf Repräsentant:innen durch Wahlen stehe, wie eine Leitungskraft ebenso ausführt, für die Demokratie. Auch Mitbestimmung im sozialen Nahbereich und dortige Angebote zur Partizipation gehörten zur Demokratie (K6L, 1080–1087).

Zum anderen wird von den befragten Fach- und Leitungskräften aber auch auf den Aspekt der Freiheit verwiesen, der ebenso als zentrales Merkmal einer demokratisch verfassten Gesellschaft betrachtet wird. „Demokratie bedeutet halt für mich“, wie eine Fachkraft ausführt, „eine gewisse Freiheit zu haben, zu entscheiden, was ich mache. Natürlich muss ich bei meiner Freiheit bedenken, dass ich nichts mache, womit ich anderen schade“ (K9F, 1774–1783). Neben diesem individuumzentrierten Freiheitsverständnis wird in den Befragungen aber auch auf die Notwendigkeit von Presse- und Meinungsfreiheit verwiesen, die ebenfalls für die Demokratie von entscheidender Relevanz seien: „Es ist das, was wir heute auch schon gesagt haben. [I]ch muss mir verschiedene Meinungen einholen,

ich muss verschiedene Sichtweisen kennenlernen. Ich muss die auch wirklich stehenlassen können, um mir dann selber eine Meinung bilden zu können [...] oder auch denken dürfen“ (K5F, 1460–1465). Welchen Stellenwert dabei insbesondere Meinungsfreiheit einnimmt, wird des Weiteren daran ersichtlich, dass in Befragungen auch vor deren Einschränkung oder vor deren Entkoppelung vom öffentlichen Diskurs gewarnt wird. Trotz einer grundsätzlichen Zuversicht in die Tragfähigkeit der demokratischen Institutionen artikuliert eine befragte Fachkraft in diesem Zusammenhang die Sorge, dass eine zunehmende Anzahl an Mitbürger:innen sich auf Basis der Meinungsfreiheit vom öffentlichen Diskurs entferne und auf diese Weise mithilfe eines zentralen Merkmal der liberalen Demokratie diese und ihr Funktionieren untergrabe (K2F, 870–877).

Trotz der grundsätzlich positiv-affirmativen Haltungen gegenüber der Demokratie und der pädagogischen Aufgabe der Demokratiebildung, die die hier durchgeführten Befragungen durchziehen, treten dort aber auch skeptische und vereinzelt gar undemokratische Sichtweisen zu Tage. Diese werden mehrheitlich zurückhaltend, schleichend oder lediglich in andeutender Art und Weise artikuliert, das aber dennoch sehr wohl mit dem klar erkennbaren Zweck, Kritik an bestimmten Elementen der Demokratie zu üben oder mitunter gar ihre Gesamtfunktionsweise zu hinterfragen (K8L, 545–547). So bezweifelt beispielsweise eine befragte Fachkraft offen den Umgang mit Transparenz und argumentiert im Anschluss an die für populistische Akteure typische Form der Demokratiekritik (Müller 2016, S. 18 ff.), dass den Bürger:innen die entscheidenden Tatsachen vorenthalten werden würden (K6F, 3527–3528). In eine ähnliche, eliten- und repräsentationskritische Richtung äußert sich eine weitere Fachkraft, die offen das Empfinden einer Machtlosigkeit im demokratischen System artikuliert: „[W]ir können eigentlich nur das machen, was uns von oben aufgetragen wird“ (K8F, 2722–2723).

Neben derartiger Fundamentalkritik am System der Demokratie, zeigt sich in den Befragungen noch ein weiteres Muster, mit welchem Skepsis gegenüber der Demokratie ausgedrückt wird. So verweisen befragte Fach- und Leitungskräfte auf wesentliche und unstrittige Merkmale der Demokratie wie zum Beispiel auf die in der Demokratie übliche Berücksichtigung von Meinungspluralismus und Meinungsfreiheit, um anschließend diesen Modus mit der Demokratie als Ganzer und ihrer vermeintlichen Unfähigkeit, Entscheidungen herbeizuführen, in Verbindung zu bringen. So heißt es beispielsweise bei einer befragten Fachkraft im Zusammenhang mit Meinungsvielfalt, dass die demokratisch verfasste Gesellschaft sich hierzulande mittlerweile als nicht mehr fähig erweise, zu Konsens zu gelangen und verbindliche Entscheidungen zu fällen: „Es gibt ja auch so viele Meinungen und diese Polarisierung führt halt dazu, dass [...] man nie zum Konsens kommt“ (K8L, 833–835). Eine andere befragte Fachkraft bedient sich eines ähnlichen Paradigmas, indem sie hinsichtlich der zur Demokratie gehörenden Beratungen und öffentlichen Debatten feststellt, dass es alles in allem „einfach zu

viel Demokratie“ sei. Es gehe ständig „Hin und Her“, und jeder dürfe „alles sagen, jeder darf sich gründen, jeder kann den Arm heben, jeder wird auch angehört, aber es geht nicht mehr vorwärts“ (K6F, 3222–3227). Auch hier wird ein wesentlicher Bestandteil der Demokratie, der demokratische Modus der öffentlichen und zeitintensiven Deliberation, in Zweifel gezogen und stattdessen indirekt für Dezision und eine nichtdemokratische Entscheidungsfindung plädiert.

So lässt sich zusammenfassend für die Bedeutung des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ auf der Mikroebene Früher Bildung konstatieren, dass die befragten Fach- und Leitungskräfte positiv-affirmativ auf Demokratiebildung blicken und sich auch dem Staats- und Ordnungsmodell der Demokratie grundsätzlich gegenüber bejahend äußern. Von einer Internalisierung des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ lässt sich daher auch für die Ebene der Fach- und Leitungskräfte ausgehen. Nichtsdestoweniger sind bei Fach- und Leitungskräften auch Zweifel und Skepsis am gegenwärtigen Zustand der Demokratie, der Ausgestaltung ihrer Verfahrensweisen und damit verbunden der Lage der Gesellschaft festzustellen, was einen relativierenden Faktor hinsichtlich der Präsenz des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ auf der Ebene der Praxis darstellt.

#### **4 ‚Bildung für Demokratie‘ – Was heißt das für die Kinder?**

Ausgehend von der Beobachtung, dass Demokratiebildung angesichts der Vielzahl an gegenwärtigen Krisendiagnosen nicht nur im schulischen und außerschulischen Bereich, sondern auch zunehmend in der Frühen Bildung als wesentliches Instrument benannt wird, um die Zukunft und Stabilität der Demokratie zu gewährleisten, galt das Interesse dieses Beitrages der Frage, ob und wie sich das mit dieser Entwicklung einhergehende und verstärkt Dominanz entfaltende Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ in den bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten der Frühen Bildung niederschlägt und inwiefern es in den subjektiven Haltungen des pädagogischen Personals aufscheint. Mit dem Begriff des Leitbildes unternimmt die Forschung den Versuch, politische Ziel- und Handlungsmuster, die auf der sozial geteilten Vorstellung einer erstrebenswerten Zukunft fußen, greifbar und hinsichtlich ihrer konkreten Verwendung in unterschiedlichen Politikfelder nachvollziehbar zu machen (Betz 2022, S. 43). Sie bemüht sich darum aufzuzeigen, welche konkrete begrifflich-konzeptionelle Form eine bestimmte gesellschaftspolitische Zukunftsidee annehmen und wie diese strategisch ins Werk gesetzt wird. Als ein solches Leitbild wurde in dieser Abhandlung auch ‚Bildung für Demokratie‘ im System Früher Bildung verstanden.

Auf dieser analytisch-konzeptionellen Grundlage einerseits und auf Basis der in der empirischen Untersuchung „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“ erhobenen Daten, konnte nachgezeichnet werden, dass das auf Demokratiebildung ausgerichtete Leitbild sich sowohl auf der bildungspolitischen Makroebene von



Bund und Ländern wiederfinden lässt als auch auf der Mikroebene der Orientierungen pädagogischer Fachkräfte aus der unmittelbaren pädagogischen Praxis. Während der Bund auf der Makroebene in Form des SGB VIII eine Art „Rahmen“ durch die gesetzlichen Grundlagen für das Leitbild schafft, unternehmen die Länder in ihren Bildungsplänen den Versuch, Demokratie und Demokratiebildung als gleichermaßen erforderliche wie relevante Aufgabe auszuweisen und mitunter auch für die Praxis ganz konkret operationalisierbar zu machen. Die Bildungspläne der Länder greifen demnach das Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ klar erkennbar auf und adaptieren dieses in unterschiedlichem Umfang für die pädagogische Arbeit.

Aber das Leitbild lässt sich eben nicht nur auf der bildungspolitischen Makroebene ausmachen, sondern auch auf der Mikroebene. Denn gleichfalls für diese Ebene der unmittelbaren pädagogischen Arbeit lässt sich für die Haltungen und Orientierungen der Fach- und Leitungskräften feststellen, dass diese von der Überzeugung durchdrungen sind, Demokratiebildung als pädagogische Aufgabe und die damit verbundenen Aspekte wie Partizipation auch in der Kita zu implementieren. Darüber hinaus spricht für eine „Anwesenheit“ des auf Demokratiebildung ausgerichteten Leitbildes bei den Fach- und Leitungskräften deren positiv-affirmative Position gegenüber der Demokratie als Staats- und Ordnungsform. Lediglich in Teilen geäußerte Zweifel und Kritik an der Demokratie wirken dieser Schlussfolgerung entgegen. Gleichzeitig zeigen die teils variierenden Ausdifferenzierungen und Schwerpunktsetzungen auf allen Ebenen des Systems, dass sich trotz der hohen Affirmation zum Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ dessen Ausbuchstabierung unterschiedlich zeigt und daraus teils Spannungsfelder und Herausforderungen resultieren.

Die Existenz des Leitbildes ‚Bildung für Demokratie‘ im System der Frühen Bildung stellt eine Entwicklung dar, die maßgeblich auf der Verankerung des Leitbildes auf der Ebene der Bildungspläne im Jahr 2004 (JMK/KMK 2004, S. 30) basiert und angesichts vielfältiger Krisenbefunde auf die Zukunft der Demokratie zielt. Es gilt dabei aber nicht zu übersehen, dass das im Kern dahinter stehende und grundlegende Prinzip des Hinwirkens auf eine Gesellschaft von morgen weder neu noch einzigartig ist, sondern in einer langen Liste vielfältiger und unterschiedlicher Einflusnahmen auf Kinder als nachfolgende Generation steht. Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, ganz gleich ob Eltern, Schule oder Kita, widmeten und widmen sich immer auch dem generationalen Verhältnis und vermitteln Kindern nicht nur die Kompetenzen für deren Leben, sondern gleichfalls Kompetenzen, auf die die bestehende Gesellschaft konkret abzielt (Bühler-Niederberger 2005, S. 51).

Die gegenwärtige frühkindliche Demokratiebildung muss in diesem Sinn ebenfalls als ein politischer Einfassungsversuch von Kindern in die Generationenfolge und die demokratische Ordnung von morgen gesehen werden. Kinder sollen jene Kompetenzen entwickeln und sich mit jenen Eigenschaften vertraut

machen, die sich die demokratisch verfasste Gesellschaft von heute für deren Zukunft ersehnt. All dies gleicht sodann im Kern einem ideologischen Reproduktionsmechanismus, wie er seit Louis Althusser's Hinweis auf die Einflussnahme von ‚ideologisch‘ arbeitenden Apparaten wie Kirche, Schule oder Vereinen auf die Verhaltensweisen von Subjekten auch kritisiert wird (Althusser 1970; Burmeister 2021, S. 23).

Doch frühkindliche Demokratiebildung und das ihr zugrundeliegende Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ stehen nicht einfach in der Reihe jener Maßnahmen zur Sicherung des Status quo. Vielmehr tritt mit diesem Leitbild und den entsprechenden Bildungszielen ein pädagogischen Situationen grundlegende inharäntes Spannungsfeld auf, das unter der Prämisse der Demokratiebildung allerdings eine besondere Ausprägung erhält. Das Leitbild und das damit einhergehende normative Konzept einer auf Beteiligung und Mitgestaltung basierenden Demokratie steht nicht nur für ‚Einfügen und Eingliedern‘, sondern ebenfalls für die Möglichkeit zur Mitgestaltung der eigenen Angelegenheiten. Damit umfasst das Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ eine Bedeutungsdimension, die eben auch eine künftig möglicherweise veränderte Generationen- und Gesellschaftsordnung eröffnet. Dies steht allerdings gleichzeitig in Konkurrenz zu den normativ rahmenden demokratischen Werten und Ordnungen, deren Ziel auf den Erhalt der gegenwärtigen Demokratie abzielt. Inwiefern diese dem Leitbild ‚Bildung für Demokratie‘ inhärente Ambivalenz auf allen Ebenen des Systems bearbeitet wird, gilt es weiter zu beforschen.

## Literaturverzeichnis

- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Anmerkungen für eine Untersuchung. In: Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate (1. Halbband). Hamburg: VSA Verlag, S. 37–102.
- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, S. 768–787.
- Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2022): Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 72, H. 48, S. 11–16.
- Bartosch, Ulrich/Bartosch, Christiane/Maluga, Agnieszka (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen? In: Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 250–271.
- Betz, Tanja (2022): Leitbilder „Guter Kindheit“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 72, H. 13–14, S. 41–47.
- Ben-Arieh, Asher (2005): Where are the children? Children's Role in measuring and monitoring their Well-being. In: Social indicators Research 74, H. 3, S. 573–596.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (Hrsg.) (2020): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Expertise. München: DJI.

- Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat: Vorlesungen am Collège de France 1989–1992. Berlin: Suhrkamp.
- Bundesjugendkuratorium (2017): Aktionsplan zur Verhütung des gewalttätigen Extremismus. <http://www.un.org/depts/german/gv-sonst/a70-674.pdf> (Abfrage: 20.01.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.
- Burmeister Christoph T. (2021): Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. Weinheim und München: Juventa.
- Dewey, John (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim: Philo.
- Friedrichs, Werner (2020): Demokratie ist Politische Bildung. In: Haarmann, Moritz-Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–30.
- Fuchs, Dieter/Roller, Edeltraud (2018): Einstellungen zu Demokratie und Sozialstaat. In: Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 358–365.
- Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (2020): Zur Einführung. Theorien und Konzepte in der Pädagogik – Zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und professioneller Handlungsorientierung. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 4–7.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In der Fassung vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK). [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lessenich, Stephan (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Ditzingen: Reclam.
- Lux, Thomas/Gülzau, Fabian (2022): Zunehmende Polarisierung? Die Entwicklung migrationsbezogener Einstellungen in Deutschland von 1996 bis 2016. In: Glathe, Julia/Gorriahn, Laura (Hrsg.): Demokratie und Migration. Konflikte um Migration und Grenzziehungen in der Demokratie (Leviathan Sonderband 39/2022). Baden-Baden: Nomos, S. 158–192.
- Merkel, Wolfgang/Kneip, Sascha/Weßels, Bernhard (2020): Zusammenfassung und Ausblick: Die neue Zerbrechlichkeit der Demokratie. In: Kneip, Sascha/Merkel, Wolfgang/Weßels, Bernhard (Hrsg.): Legitimitätsprobleme. Zur Lage der Demokratie in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 389–410.
- Molthagen, Dietmar (2017): „Was ist zu tun?“ Deutschland zwischen islamischem Extremismus und Islamfeindlichkeit. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Müller, Jan-Werner (2016): Was ist Populismus? Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.
- Münkler, Herfried (2022): Die Zukunft der Demokratie. Wien: Christian Brandstätter.
- Oelkers, Jürgen (2010): Demokratisches Denken in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 3–21.
- Olk, Thomas (2010): In Kinder investieren? Politik für Kinder und Familien in Deutschland und Norwegen. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Systemanalyse als politische Reformstrategie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291–306.
- Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum Ki-QuTG. Bielefeld: wbv Publikation, S. 27–39.

- Saretzki, Thomas (2022): Herausforderungen der Demokratie: Krisendiagnosen in der Kritik. In: Flügel-Martinsen, Oliver/Jörke, Dirk (Hrsg.): Vom Nutzen und Nachteil der Politischen Theorie und Ideengeschichte. Rainer Schmalz-Bruns zum Gedenken. Baden-Baden: Nomos, S. 215–236.
- SGB VIII/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020): Kinder- und Jugendhilfe. Ahtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. [www.bmfsfj.de/resource/blob/94106/40b8c4734ba05dad4639ca34908ca367/kinder-und-jugendhilfegesetz-sgb-viii-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/resource/blob/94106/40b8c4734ba05dad4639ca34908ca367/kinder-und-jugendhilfegesetz-sgb-viii-data.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Sörensen, Paul (2023): Präfiguration. Zur Politizität einer transformativen Praxis. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- van Rahden, Till (2019): Demokratie. Eine gefährdete Lebensform. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Weltzien, Dörte (2016): Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern. Freiburg i. Br.: Verlag Herder.

## Quellenverzeichnis

- Berlin 2014 = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (akt. Neuauflage). Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Bayern 2016 = Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (7. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Niedersachsen 2018 = Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Sachsen 2011 = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. 1. Auflage. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Sachsen-Anhalt 2014 = Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2014): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Thüringen 2015 = Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.

# Gesellschaftliche Umbrüche: Kinder als Akteure und Statisten politischer Zukunftsprojekte

Claudia Dreke

## 1 Einleitung

Erwachsene unterschiedlicher sozialer Gruppierungen erwarten Unterschiedliches von Kindern. Wie lässt sich diese gesellschaftliche Vielfalt sowohl auf mögliches (politisches) Handeln als Kinder als auch auf die Annahme hierarchischer generationaler Strukturen beziehen, die Kindern auf den ersten Blick wenig Handlungsspielräume bieten? Dieser Frage gehe ich im Beitrag mit Blick auf den Zusammenhang von gesellschaftlichen Umbrüchen und Kindheit nach: Gerade Umbrüche, als ein „Vorher“ und „Nachher“ erfahrbar, können bisherige Erwartungen verändern und neue hervorbringen. Sie sind daher heuristisch interessant für die Bearbeitung dieser Frage (Dreke/Hungerland/Stölting 2022).

Ausgangspunkt für entsprechende konzeptionelle Überlegungen ist im Abschnitt 2 ein politisches Statement aus der Umbruchszeit (in) der DDR ab 1989/90, das Kinder als politische Akteure erscheinen lässt. Orientierend für die weitere Argumentation sind zunächst zwei zentrale Konzepte der Kindheitssoziologie, welche die Annahme von Erwartungen an Kinder enthalten: das der Agency als Resultat sozialer Relationen (Eßer 2023) sowie das der generationalen Ordnung bzw. des generationalen Ordners (Bühler-Niederberger 2020). Verbunden werden diese mit dem Begriff „soziale Einheiten“ (Popitz 2006, S. 67) als Gruppierungen, die jeweils eigene normative Erwartungen hervorbringen und geltend machen. Mit diesem wird es möglich, Erwartungen an Kinder (und von ihnen) sowie entsprechende Handlungsmöglichkeiten in generationalen Verhältnissen auf die in den politischen Auseinandersetzungen bedeutsamen sozialen Einheiten im Umbruchgeschehen zu beziehen.

Solche Auseinandersetzungen weisen in die europäische Geschichte zurück und treten gerade in Umbrüchen deutlich hervor. In ihnen können Veränderungen von einflussreichen (kollektiven) Akteuren intentional vorangetrieben werden, wobei die Resultate in der Dynamik und Komplexität der Ereignisse nicht immer die erwarteten sind. Das betrifft auch die Gestaltungsversuche von Kindheit. So entstanden mit der Französischen Revolution von 1789 konfligierende

Annahmen über Kinder und Kindheit in disparaten sozialen Einheiten, die die politischen Auseinandersetzungen um zukünftige Kindheiten prägten und in späteren Umbrüchen wieder auflebten. Dominant wurde dabei die Vorstellung einer beschützten Kindheit, die jedoch politisch unterschiedlich aufgefasst wurde und konkurrierende Erwartungen an Kinder hervorbrachte (s. Abschnitt 4).

Mit dem lebensweltlichen Erleben von Umbrüchen gehen häufig starke Emotionen und Neubewertungen einher. Dass Umbrüche auch Kinder emotionalisieren, ihre bisherigen Erwartungen irritieren oder dramatisch verändern und zur Wahrnehmung und Bewertung neuer (politischer) Handlungsmöglichkeiten und -grenzen herausfordern können, zeigt exemplarisch der fünfte Abschnitt. Mitgeführt wird dabei die Annahme, dass die individuellen Erfahrungen von Kindern auch Teil kollektiver Erfahrungen sind.

Was diese Erfahrungen nicht nur für die Gegenwart als Kinder bedeuten können, sondern auch für deren politisches Handeln im späteren Leben, berührt das Thema der politischen Sozialisation. Zwar hatte die Kindheitssoziologie das Thema Sozialisation bis vor wenigen Jahren weitgehend aus der theoretischen und methodologischen Diskussion ausgeklammert, um die von der Sozialisationsforschung vernachlässigten Handlungsfähigkeiten von Kindern in den Fokus zu rücken. Inzwischen ist die kindheitswissenschaftliche Diskussion um Sozialisation jedoch wiederbelebt worden (s. Bühler-Niederberger 2020; Scheid u. a. 2023). Auch Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Kindheits- und Sozialisationsforschung werden nun diskutiert (s. Eßer 2023). Fragen politischer Sozialisation wurden bisher allerdings kaum berührt. Daher geht es abschließend um die Frage, ob sozialisationstheoretische Annahmen für Erkenntnisse über das Zustandekommen politischer Handlungsfähigkeit als Kinder in generationalen Verhältnissen relevanter sein könnten, als die bisherige kindheitswissenschaftliche Kritik an ihnen nahelegt (s. Abschnitt 6).

## 2 Ein politisches Statement als Kinder und konzeptionelle Überlegungen

„*WIR KINDER SIND AUCH das VOLK*“<sup>1</sup> verkündet eine blaue Pinselschrift auf 41 mal 134 cm großem, weißem Baumwollstoff, erkennbar als Transparent aus der Umbruchszeit in der DDR (s. Abb. 1). Das große „o“ in „Volk“ ist als ein ernsthaft schauender und breitbeinig stehender Kopffüßler gezeichnet, der die „Kinder“ wohl stellvertretend verkörpern soll. Das Zitat verweist auf den ähnlich lautenden Slogan aus der Anfangszeit der Montagsdemonstrationen in der DDR:

---

1 Äußerungen aus empirischem Datenmaterial sowie in öffentlichen politischen Auseinandersetzungen der Umbruchszeit zirkulierende Begriffe sind im Text als Zitate markiert und kursiv gesetzt.

„Wir sind das Volk“. Beim Wort genommen und zugleich in Frage gestellt wurde damit der Anspruch der DDR-Staatsführung, eine Volksherrschaft zu praktizieren. Diese „Selbstermächtigungsformel“ (Jessen 2009, S. 466) scheint einen Satz von Marx zu illustrieren: „[...] man muß diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, daß man ihnen ihre eigne Melodie vorsingt!“ (Marx 1843–44/1976, S. 381). Das scheinen hier auch Kinder zu tun.

Abbildung 1: Wir Kinder sind auch das Volk.



Quelle: Museen der Stadt Dresden.

Der Satz auf dem Transparent schließt an die Formel von 1989 an, indem er die gemeinsame Zugehörigkeit von Kindern und Erwachsenen zum „Volk“ behauptet. Mit der Unterstreichung des „auch“ wird hingegen die Ausgliederung von Kindern aus der Welt der Erwachsenen zugleich behauptet und kritisiert. Die Formulierung drückt also Wissen um eine herrschende hierarchische „generationale Ordnung“ (Alanen 2005) auch in der DDR aus: Dem Interesse von Kindern, das hier als ein gemeinsames präsentiert wird, entspricht sowohl ihr sozialer Status im Verhältnis zu den Erwachsenen (ebd.) als auch der, Teil des bisher der DDR-Regierung unterstellten Volkes zu sein. Mit dem Statement wird also eine vermeintlich selbstverständliche soziale Ordnung problematisiert, die wohl bisherigen Erfahrungen als Kinder entspricht – trotz ihrer offiziellen (ideologischen) Anrede als „junge Staatsbürger“ durch die noch existierende DDR-Führung.

Das „Wir Kinder“ erscheint also als öffentliches Interaktionsangebot, auf das die Verhältnisse bzw. die in ihnen herrschenden Erwachsenen reagieren sollen: Es fordert, Kinder als gleichwertige Angehörige des ‚Volkes‘ zu hören und zu beteiligen. Insofern lässt sich das Transparent als eine „politische Kommunikation“ (Nassehi 2003) verstehen: Ein Kollektiv sucht, stellvertretend für andere, bindende politische Entscheidungen zu beeinflussen (ebd., S. 157). Auch wenn dafür die Machtmittel fehlen, bleibt es nach Nassehi selbst dann eine politische Kommunikation, wenn „man mit möglicher Macht (oder auch: Machtlosigkeit) rechnet“ (ebd.).

Indem dabei alternative Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten imaginiert werden, drückt sich in Text, Bild und Materialität des Transparents eine in die Zukunft gerichtete politische Handlungsfähigkeit (Agency) aus (Emirbayer/Mische 1998). Überlieferte Denk- und Handlungsmuster lassen sich dabei kreativ umdeuten (ebd.). Statt im Bewusstsein der eigenen untergeordneten Position

abzuwarten, was Erwachsene entscheiden (mögen), scheinen sich Kinder nun selbst öffentlich in eine politische Bewegung einzumischen. Damit entsteht ein Zusammenhang mit einer kritisch gesehenen Vergangenheit und einer erhofften Zukunft (ebd.), hier während des rasanten Umbruchs von 1989/90.

Jedoch lässt sich beim Besuch des Dresdner Stadtmuseums, in dem das Transparent heute ausgestellt ist, nicht erfahren, ob das Transparent eigenständig von Kindern entworfen und gezeigt oder von Erwachsenen angeregt wurde und wie es überhaupt zustande kam. Ersichtlich ist nur, dass es von einer evangelisch-lutherischen Kirchengemeinde an die Museen der Stadt Dresden übergeben wurde. Die Antwort auf diese Frage ist bedeutsam, weil sie den Blick darauf präzisiert, wer oder was dieses Handeln wie ermöglichte, stimulierte oder eingrenzte. Nach Bühler-Niederberger (2020, S. 237 ff.) ist allerdings ohnehin jede Agency von Kindern in das generationale Machtverhältnis eingebunden und daher stets kooperativ auf die normativen Erwartungen von Erwachsenen bezogen. Die Agency der Kinder bleibe damit auf die Anwendung von Regeln (Iteration) begrenzt, die sie allerdings kreativ zu ermitteln wüssten (Evaluation) (ebd., S. 253 f., mit Bezug auf Emirbayer/Mische 1998). Jedoch nahm die Autorin auch Ausnahmen an: Insbesondere in Umbrüchen sowie bei Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Kontexten mit jeweils anderen Regeln könnten Kinder eher eine andere Zukunft imaginieren und eigene Formen der Agency, auch gegen generationale Regeln der Erwachsenen, hervorbringen (ebd.).

Demnach wäre den normativen Erwartungen in den Generationsverhältnissen genauer nachzuforschen. In heterogenen Gesellschaften sind diese Erwartungen, ob von Erwachsenen oder von Kindern, als ebenso heterogen anzunehmen. Damit stellt sich die Frage, wie sich diese Heterogenität analytisch sowohl auf (politische) Agency als auch auf die empirisch beobachtete Komplizenschaft von Kindern im Verhältnis zu Erwachsenen beziehen lässt. Begreift man Agency als Ergebnis sozialer Relationen (z. B. Eßer 2023), geht es vor allem um die Frage, welche Agency sich für Kinder aus der Tatsache ergibt, dass sie Kinder sind, und welche Positionen sie als Kinder im Verhältnis zu anderen einnehmen können (ebd., S. 46).

Entsprechende soziale Zuschreibungen und soziale Positionierungen enthalten stets ihrerseits normative Erwartungen – so, wie das soziale Leben allgemein durch Normen gebunden ist (Popitz 2006, S. 61). Instruktiv in Bezug auf heterogene soziale Normen ist die Beobachtung von Popitz, dass deren Vermittlung (und die entsprechender Erwartungen) immer über jene „sozialen Einheiten“ (ebd., S. 67) bzw. Gruppen oder Kollektive erfolgt, denen die betroffenen Menschen zugehören. Solche Einheiten konstituierten sich durch eigene „Normstrukturen“ als einem „Gefüge aufeinander bezogener Rollen“ (ebd., S. 67) – ob als Familie, Schulklasse, Peergroup, politischer Verband, Soziokultur usw. Diese nahm Popitz als sozial heterogen und ggf. widersprüchlich und konfligierend an. Welche Erwartungen etwa an ein Kind gestellt werden, hinge wesentlich davon



ab, ob sich sein Handeln auf Eltern, Gleichaltrige oder Lehrkräfte bezieht. Das meiste jedenfalls, was Menschen tun, gewinne demnach „seinen Sinn erst durch den Bezug auf die erwarteten zukünftigen Handlungen anderer“ (Popitz 2006, S. 77) – ob intendiert oder nicht.

Dass sich auch Erwachsene unterschiedlichen sozialen Einheiten mit je eigenen Normen und Erwartungen zugehörig sehen und sich entsprechend positionieren und positioniert werden, legt die Auffassung über das relationale Zustandekommen von Agency zwar implizit nahe. Empirisch wurde dies aber in der Kindheitsforschung bisher kaum ausdrücklich berücksichtigt.

Was erwarten also Menschen, die einander wechselseitig als Kinder und Erwachsene zuordnen und, mit spezifischen Erwartungen, zugleich bestimmten sozialen Einheiten? Welches Handeln wird damit ermöglicht, begrenzt, verhindert? Dass die Chance Erwachsener gegenüber Kindern strukturell größer ist, die eigenen Erwartungen wirkmächtig geltend zu machen, liegt zwar nahe (Bühler-Niederberger 2020), ohne jedoch als deterministisch aufgefasst werden zu müssen.

Indem wechselseitige normative Erwartungen auch generationale und andere, damit verknüpfte, soziale Verhältnisse strukturieren, dürften entsprechende Untersuchungen gerade dort besonders ergiebig sein, wo normative Gefüge fraglich werden: in gesellschaftlichen Umbrüchen (ausführlich zum Begriff Dreke/Hungerland/Stölting 2022). Umbrüche werden hier als Ereigniszusammenhänge gesehen, die rasche, unerwartete und folgenreiche Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens und seiner Strukturen mit sich bringen und als Erfahrung eines „Vorher“ und „Nachher“ beschreibbar sind. In ihnen können selbstverständliche Annahmen fraglich werden und neue normative Erwartungen entstehen – auch in Bezug auf Kinder und Kindheit (ebd.).

Im Zentrum dieses Beitrags steht das Umbruchsgeschehen in und nach der DDR ab 1989/90; gleichwohl werden andere Umbruchs- und Krisenzeiten vergleichend einbezogen. Auch wenn damit der Revolutionsbegriff nahezuliegen scheint: Da er dem normativ konnotierten Fortschrittsbegriff eng verbunden ist (Dreke/Hungerland/Stölting 2022, S. 20 f.), wird hier der neutralere des Umbruchs bevorzugt.

Am Beispiel des Transparents wird im folgenden dritten Abschnitt nun weiter überlegt, inwiefern die politischen Erwartungen der präsentierten „Kinder“ in der Umbruchszeit ab 1989/90 auch solche von Kindern selbst sein konnten, die sich ihrerseits auf Erwartungen von Erwachsenen bestimmter sozialer Einheiten bezogen, und welche Handlungsmöglichkeiten diese jeweils eröffneten.

### 3 Komplizenhafter Protest von Kindern

Bekannt ist, dass Kinder, vor allem mit ihren Eltern, an den Montagsdemonstrationen der Umbruchszeit teilgenommen haben (Jugendwerk der Deutschen Shell 1992). Gut möglich also, dass sie mit dem gedeuteten Transparent (s. Abb. 1) bei einer oder mehreren Demonstrationen dabei waren. In der konkreten Situation war sicher der öffentliche Raum wichtig, den die Beteiligten mitdefinierten und in dem sie interagierten, welche Slogans dabei von wem gerufen, welche Fahnen und Transparente getragen wurden, welche Stimmung ‚in der Luft lag‘ oder wie das Wetter war. In einem komplexen wechselseitigen Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozess formten sich dann Akteure und Handlungsfähigkeiten. Die dabei synästhetisch zusammenspielenden individuellen Wahrnehmungen basierten jeweils auf Erfahrungen und Erinnerungen in „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Bohnsack 2009). Im mehr oder weniger reflexiven und deutenden Abgleich mit den Wahrnehmungen anderer sind sie sinnstiftend für das jeweils situative Handeln und für die Antizipation weiterer Handlungsverläufe. Sie können aber auch für spätere Erinnerungen an ein gemeinsam durchlebtes Ereignis bedeutsam werden (Dreke/Stölting, i. V.) und damit wiederum auf gemeinsam Erfahrenes verweisen. Relevant kann dies auch für spätere Zuordnungen zu sozialen Einheiten als Erwachsene sein.

Auch wenn über die konkrete Situation, in der das Transparent getragen wurde, zunächst nichts weiter bekannt ist, kann die Frage weiterführen, wer denn eigentlich die Erwachsenen waren, auf deren Erwartungen sich die Kinder beziehen konnten. Entsprechende Schlüsse lässt die Beobachtung der öffentlichen Auseinandersetzungen im Umbruchgeschehen zu. In ihr lassen sich auch jene Begriffe rekonstruieren, die bestimmbaren Positionen und sozialen Einheiten zurechenbar sind und Bewertungen des gesellschaftlichen Geschehens erkennen lassen. Im vorliegenden Falle ist dies der Begriff ‚Volk‘, nach Koselleck (2004) ein seit dem 18. Jahrhundert umstrittener politischer Grundbegriff in der Auseinandersetzung unterschiedlicher sozialer Einheiten um dessen Deutung und daran anschließende politische Gestaltungsversuche der Gesellschaft.

So lässt sich als politische Handlung im Kontext der Montagsdemonstrationen ‚öffentlicher Protest‘ mit dem Transparent identifizieren, der sich gegen mangelndes Mitspracherecht von Kindern und ihre fehlende Zugehörigkeit zum „Volk“ verwehrt. Der Slogan „*Wir sind das Volk*“ drückte aber zunächst vor allem den Protest der ihn initiiierenden Opposition aus, die ihre Forderungen nach Freiheit und Demokratie in der Tradition der Französischen Revolution und der europäischen Revolutionen von 1848 stellte. Verbunden war dies in den eher politisch links orientierten Teilen der Bürgerrechtsbewegung beziehungsweise

im „linksintellektuell-alternativen Milieu“ (Vester 1995, S. 48), protestantisch geprägt, mit der Idee, den Sozialismus zu reformieren (Kleßmann 1999/2014, S. 445).<sup>2</sup>

Auch wenn es innerhalb der Bewegung Differenzen zwischen Forderungen nach einer „Systemüberwindung“ oder „Reformierung“ der DDR gab (Kowalczuk 2009, o. S.), vertrat das Bündnis 90 noch im Wahlkampf zur Volkskammerwahl am 18. März 1990 die Forderung nach einem „*Dritten Weg*“ zwischen Kapitalismus und Sozialismus. Die mit dem Begriff ‚*Volk*‘ verbundene Forderung als Kinder auf dem Transparent weist also Parallelen zu denen des Alternativmilieus auf, wenngleich generational differenziert.

Zwar schlossen sich dem Ruf „*Wir sind das Volk*“ Zehntausende andere in den Montagsdemonstrationen an. Der Slogan und die damit verbundene Ursprungsidee wurde jedoch innerhalb weniger Wochen durch den Ruf „*Deutschland einig Vaterland*“ abgelöst, der für eine (rasche) Vereinigung der beiden deutschen Staaten warb (Jessen 2009, S. 457). Das verweist auf ein Missverständnis zwischen unterschiedlichen politischen Orientierungen, die spätestens in der Marginalisierung der Bürgerbewegung bei der Volkskammerwahl von 1990 offensichtlich wurden.

Der selbstbewusste Anspruch auf Kinderrechte auf dem Transparent kann weiter durch einen begünstigenden Kontext plausibilisiert werden, in dem vor allem Erwachsene weltweit Rechte für Kinder diskutierten. Dies betraf auch die noch existierende DDR: Als ihre letzte Amtshandlung ratifizierte die am 18. März 1990 gewählte DDR-Regierung am 2. Oktober die UN-Kinderrechtskonvention. Der Runde Tisch, und dort wiederum initiativ Teile des bürgerrechtlich engagierten Alternativmilieus, hatte bereits in einem Verfassungsentwurf vom 12.03.1990 in Artikel 22, Absatz 4 dafür plädiert, Kindern „durch Gesetz eine Rechtsstellung einzuräumen, die ihrer wachsenden Einsichtsfähigkeit durch die Anerkennung zunehmender Selbstständigkeit gerecht wird“ (Arbeitsgruppe „Neue Verfassung der DDR“ des Runden Tisches 1990, o. S.). Schon vor dem Umbruch gab es im Alternativmilieu Versuche, nach dem Vorbild der bundesdeutschen Kinderladenbewegung autoritäre Erziehungsstrukturen aufzubrechen und Kindern mehr Mitspracherecht einzuräumen. Ein Beispiel dafür ist der 1980 gegründete „*Kinderladen*“ in Berlin Prenzlauer Berg unter Leitung des Ehepaars Poppe, der 1983 durch die Staatssicherheit unter einem Vorwand geschlossen wurde (Berger o. J., o. S.). In diesem Milieu wurde die Mitbestimmung von Kindern also positiv bewertet.

---

2 Nach der SINUS-Studie in Vester (1995, S. 48) ein Milieu, in dem sich Orientierungen auf Selbstverwirklichung mit der auf gesellschaftliche Verantwortung sowie mit hoher Bereitschaft zu politischem, sozialem, künstlerischem Engagement verbanden. Charakteristisch seien Konsumaskese, eine einfache, naturnahe Lebensweise und die Abwertung materieller Bedürfnisse.

Die Herkunft des Transparents aus der Kirchgemeinde und seine Botschaft verweisen damit auf die Nähe der „Kinder“ zum reformorientierten Alternativmilieu. Eine milieuspezifische „konjunktive Erfahrungsgemeinschaft“ (Bohnsack 2009) machte dort diese Protestform wahrscheinlicher als in anderen Milieus der DDR. Insofern entspricht der öffentliche Protest mit dem Transparent der „Kinder“ und dessen Botschaft den progressiven Träumen Erwachsener. Zugleich erscheinen die Kinder tatsächlich als stärker selbstbestimmt. Historisch schließt dies an das Ideal von ‚unschuldigen‘ Kindern als revolutionärem Versprechen einer besseren Zukunft an, wie es im Kontext der Französischen Revolution und mit ausdrücklichem Bezug zu Rousseaus „Émile“ hervorgebracht wurde (Trempp 2005, S. 3) – auch wenn dieses Buch keineswegs eines sei, das zu Aufständen aufwiegelte (Burmeister 2019, S. 110; s. a. Dreke/Hungerland/Stöltgen 2022, S. 10 ff.).

Im Verhältnis zu den Erwachsenen des linksintellektuell-alternativen Milieus wären „Wir Kinder“ auf dem Transparent dann zwar „kompetente Komplizen“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 238): Deren Erwartungen an revolutionäre Akteurschaft erfüllten sie vorbildlich. Im Hinblick auf die institutionellen Normen des noch existierenden DDR-Erziehungssystems waren es die Kinder jedoch gerade nicht. Diesen Normen entsprechend hatte öffentlicher Protest vielmehr als Resultat misslungener Erziehung und als Anlass zu rigider Disziplinierung gegolten. Eltern in den Milieus des sozialistischen Establishments wären über die Beteiligung ihrer Kinder vermutlich entsetzt gewesen: Aus ihrer Perspektive hätten diese gerade nicht erwartungsgemäß gehandelt. Dass ihre Kinder ggf. trotzdem abwichen, etwa in jugendliche Subkulturen, kann dann auf die stärkere Geltung anderer Erwartungen, hier von Peers, verweisen.

Das Umbruchsgeschehen bot also günstige Bedingungen auch für Kinder, das Bestehende zu kritisieren und Vorschläge für die Neugestaltung der Zukunft zu machen. Was als anerkennungswürdiges politisches Handeln gilt – und also positiv bewertet wird – und was davon abweicht, entscheidet sich aber auch in generationalen Verhältnissen nach Maßgabe jener, die sich in den sozialen bzw. politischen Einheiten als bedeutsame Normensetzer, hier gegenüber Kindern, positionieren können (s. a. Becker 2019). Das sind nicht nur die bisherigen alten oder neuen Eliten, das können ebenso andere Gruppierungen Erwachsener oder auch Peers sein. Ob und welche Normensetzer von Kindern in konkreten sozialen Beziehungen, etwa qua Autoritätsbindung, als solche anerkannt werden, oder sie sich ihnen unter Zwang oder dessen Androhung fügen müssen, ist dann eine empirische Frage. Das Statement auf dem Transparent lässt jedenfalls die

Anerkennung der ihrerseits reformwilligen Erwachsenen durch die „Kinder“ erkennen, an deren Seite sie sich gleichsam stellen. Aber auch die staatlichen Autoritäten werden damit anerkannt – immerhin wird von ihnen (noch) etwas erwartet.<sup>3</sup>

Zwar dürften institutionalisierte generationale Machtstrukturen normativen Erwartungen, damit einhergehenden Bewertungen (politischen) Handelns und daran anschließenden Sanktionen bei Abweichungen grundsätzlich stärkere Geltung bei Kindern verschaffen. Unter bestimmten politischen Bedingungen, so in der Sowjetunion Stalins, konnten als Kinder aber auch die für unmündig gehaltenen Erwachsenen gelten. Insofern war die Zeit des Transparents, auf dem sich mündige Kinder ausdrückten, tatsächlich die eines Umbruchs.

#### **4 ,Kinder sind unsere Zukunft': Politische Kämpfe um Kinder und Kindheit in Umbrüchen**

In gesellschaftlichen Umbrüchen können nicht nur Institutionen und die mit ihnen einhergehenden Normengefüge zerstört werden; auch Normierungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens sind meist umkämpft (Dreke/Hungerland/Stöltzing 2022). Mit einem weiten Begriff des Politischen als „Vorbereitung und Herbeiführung von ein Kollektiv bindenden Entscheidungen“ (Nohl 2022, S. 262) lassen sich gesellschaftliche Umbrüche als politische verstehen: Indem die Beteiligten bisherige Regelungen der gesellschaftlichen Ordnung gewaltsam oder friedlich in Frage stellen und neue fordern, oder indem sie neue Regelungsversuche abwehren und zu retten versuchen, was zu retten ist.

Vor allem seit der Aufklärung sind Kinder und Kindheit zu einem relevanten Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzungen und zu politischen Zukunftsprojekten geworden. Sowohl Fragen nach der gesellschaftlichen Reproduktion und der Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung als auch der Wille zur Neugestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse trieb die Auseinandersetzungen um Kindheit an. Kinder selbst wurden daran nicht beteiligt, gleichwohl dienten sie als Projektionsfläche für politische Ideale, an die sich pädagogische Entwürfe anschlossen.

Insbesondere die Idee des ‚unschuldigen‘ Kindes wurde zum Versprechen einer besseren Zukunft. Sie verbreitete sich in größerem Umfang zwar erst im liberalen Bürgertum im Kontext der Herausbildung von Nationalstaaten, war aber schon in der Programmatik der Aufklärung, vor allem bei Rousseau, angelegt. Ihr lag die Annahme einer kindlichen menschlichen Natur zugrunde, die vor schädlichen gesellschaftlichen Einflüssen geschützt werden müsse, um die freie

---

3 Vollständige Ablehnung der staatlichen Autorität hingegen dokumentierten Transparente während der Montagsdemonstrationen, die z. B. Altfunktionär Erich Honecker in Sträf-  
lingskleidung oder am Galgen zeigten.

Entfaltung der im Kind angelegten besonderen Potentiale zu ermöglichen. Damit entstanden neue „Erwartungshorizonte“ (Koselleck 1979/2010) in Bezug auf das generationale Verhältnis: Die ‚Unschuld‘ der Kinder sollte vor verderblichen Einflüssen einer verderbten Gesellschaft bzw. Zivilisation geschützt werden, damit sich ihre individuellen Potentiale frei entfalten konnten. Zu den entsprechenden Schutzräumen sollten vor allem die Familien und die öffentlichen Erziehungsinstitutionen werden. Nur so könnten Kinder zu Schöpfern einer besseren Zukunft werden (Trempp 2005).

Aber auch die reaktionäre Gegenbewegung zur Französischen Revolution und zur Aufklärung plädierte für Räume, in denen die Kinder vor verderblichen gesellschaftlichen Einflüssen geschützt werden sollten. Dieses Verderben drohe jedoch von einem schrankenlosen Individualismus, der zu Amoralität und Egoismus führte. Die Aufklärung habe unabdingliche Werte zerstört, die auf Mitleid, gegenseitige Hilfe und die individuelle Unterordnung unter Gemeinwohl orientierten. Dies hätte sich gerade in den terroristischen Exzessen der Französischen Revolution, im Zusammenbruch jeder gemeinwohlorientierten Moral, manifestiert. Mit individualistisch-rationalen Argumenten lasse sich aber keine Sozialordnung begründen. Dafür bedürfe es einer religiösen Formung der anfangs noch ‚plastischen‘ Persönlichkeit der Kinder, die als Erwachsene ordnungstiftende altruistische Werte verinnerlicht hätten – in geschützten Räumen wie der Familie und den Erziehungseinrichtungen (s. ausführlicher zu beiden Denkrichtungen sowie zur Bedeutung des antirevolutionären Konservatismus für die Entstehung des Begriffs der Sozialisation Dreke/Hungerland/Stölting 2022, S. 13 ff.; s. a. Spaemann 1959/1998).

Beide Ansätze sind für die Frage nach Politisierungen der Kindheit hochrelevant, weil Kinder und Kindheit darin zu wesentlichen Bestandteilen politischer Projekte wurden. Die Auffassungen davon, wovon und mit welchem Ziel Kinder geschützt werden sollten, unterschieden sich dabei.

Wenn in nachfolgenden Umbruchszeiten gesellschaftliche Neuanfänge gestaltet werden sollten – etwa in radikaldemokratischen, sozialistischen und antikolonialen Bewegungen – wurde auch die Idee vom Kind als Hoffnungsträger wieder aufgegriffen: Schon die Kinder sollten aktiv und prinzipienfest eine bessere Gesellschaft mitgestalten – unter Führung der Erwachsenen (z. B. Rütters 2021, S. 52 ff.). Die Idee ihres Schutzes trat dazu in ein ambivalentes Verhältnis. Wo ihre Geltung beansprucht, aber zugleich fraglich wurde, vor allem unter Gewalt, die Kinder erlitten und/oder selbst ausübten, musste dies als besonders empörend gelten (s. zur Diskussion von Gewalt an Kindern und durch Kinder Bühler-Niederberger/Alberth 2020).

Vor allem ‚Proletarierjungen‘ und ‚Gassenjungen‘, später ‚Straßenkinder‘, jedenfalls vornehmlich männliche Kinder aus den sozialen Unterschichten, wurden dabei als Vorkämpfer für eine bessere Zukunft imaginiert und manchmal zu Märtyrern stilisiert (Dreke/Hungerland/Stölting 2022, S. 10 ff.). Aber ob es nun

Heldengeschichten von im Kampf gefallenen Jungen waren, die anlässlich der „Feste der Revolution“ nach 1789 in Frankreich präsentiert wurden (Trempp 2005), ob „Gavroche“ als Straßenjunge und revolutionärer Märtyrer im gleichnamigen Roman von Victor Hugo berühmt wurde (Thomä 2016); oder ob in Geschichten der „Pionier Nr. 1“ Pawel Trofimowitsch Morosow als sozialistischer Märtyrer der künftigen sowjetischen Gesellschaft galt, weil er, nach offizieller Lesart, während der Kollektivierung seine vermeintlich gewinnsüchtige Kulaken-Familie wegen Unterschlagung von Getreide bei der Geheimpolizei anzeigte (Thun-Hohenstein 2011): Bei allen unterschiedlichen politischen Vorzeichen ist solchen und ähnlichen Darstellungen gemeinsam, dass sie generationale Hierarchien in Frage zu stellen scheinen. Gleichwohl beziehen sie sich nicht nur pädagogisch auf Kinder, sondern auch, intendiert oder nicht intendiert, politisch kontrovers auf andere Erwachsene und deren soziale bzw. politische Einheiten. Das gilt auch – und paradoxer Weise – für jene, die sich ausdrücklich gegen hierarchische generationale Beziehungen aussprachen oder sie aktiv bekämpften. Ein Beispiel dafür ist der „Anti-Struwelpeter“ (Waechter 1970), der im Zuge der antiautoritären ‚68er-Bewegung‘ in der Bundesrepublik Kinder idealisierte, die gezielt und listig gegen die Regeln einer repressiven Gesellschaft verstoßen.

Wo die Kinder später zu Hütern der gesellschaftlichen Ordnung und einer ordnenden Moral werden sollten, wurden in sie vergleichbare Zukunftshoffnungen gesetzt. Medien wie Schulbücher oder Kinderliteratur hatten und haben auch dafür eine wichtige pädagogische Vermittlungsfunktion und verdienen eine eigene Analyse der Erwartungen an politische Akteurschaft von Kindern.

Im Hinblick auf den Umbruch in der DDR wurde die mögliche revolutionäre Handlungsbereitschaft von Kindern z. B. im Kinderbuch „Fritzi war dabei“ (Schott/Raidt 2009) wiederbelebt, einer „Wendewundergeschichte“ (ebd.), in der die zwölfjährige Fritzi mit einem Transparent zur Montagsdemo geht und auch ihre Mutter zu überzeugen versucht, dorthin mitzugehen. Und auch das oben gedeutete Transparent gehört zur positiv besetzten Erinnerung an ‚revolutionäre‘ Kinder und zum entsprechenden normativen Erwartungskontext. So wurde es im Museum der Stadt Dresden Teil einer Ausstellung über die „Friedliche Revolution“ und damit auch zum Teil des „Diktaturgedächtnisses“ über die DDR (Sabrow 2019). Pädagogisch kann es nun beispielgebend für die politische Bildung und Erziehung später Geborener sein. Dem entspricht die Erwartung, sich nicht nur an Aufstände gegen autoritäre oder diktatorische Regime zu erinnern, sondern aktiv an demokratischen Meinungsbildungsprozessen teilzunehmen (Massing 2021). Das seit 1992 in der Bundesrepublik verbrieftes Demonstrationsrecht bzw. Recht auf Versammlungsfreiheit von Kindern im Artikel 15 der UN-Kinderrechtskonvention (United Nations 1989) lässt sich insofern auch als Erwartung an Kinder verstehen.

Gleichwohl lässt diese Erwartung keine Mitentscheidungen von Kindern zu, auch dann nicht, wenn diese die Kinder unmittelbar betreffen. Das haben beispielsweise die Schulschließungen während der ‚Corona-Krise‘ gezeigt. Vielmehr galten „Corona-Kinder“ (Moser/Schlechtriemen 2021) als eine jener „Sozialfiguren“ (ebd.), wie sie, den Autoren zufolge, als Beschreibungsformen insbesondere in gesellschaftlichen Umbrüchen, Krisen- und Zwischenzeiten auftauchten – „mal als gefährliche Superspreader, mal als verlorene Generation“ (ebd., S. 2). An solchen Sozialfiguren würden gesellschaftliche Probleme der jeweiligen Zeit verhandelt und sinnbildlich für zentral gehaltene Merkmale der jeweiligen Gegenwartsgesellschaft verdichtet (ebd.). Auch hier lassen sich unterschiedliche Bezugnahmen auf das Deutungsmuster einer guten und beschützten Kindheit und das Zukunftsprojekt Kindheit erkennen – mit Folgen für Kinder und deren Handlungsmöglichkeiten.

Wo Kinder und Jugendliche sich selbst und unter Verweis auf gerade ihnen drohende Umbrüche organisierten, so in den Schulstreiks „Fridays for Future“ (FFF), wurden sie ihrerseits zum Gegenstand politischer Auseinandersetzungen und differenter Erwartungen. So tadelte die teils wirtschaftsliberale, teils konservative Zeitung *Die Welt* Regelverstöße durch die Beteiligten und verwies sie auf etablierte Formen des Protests, etwa Demonstrationen außerhalb der Schulzeit und die Mitarbeit in bestehenden politischen Organisationen (Goldenbaum/Thompson 2020, S. 195). Eher linksorientierte Medien wie die *Süddeutsche Zeitung* und die *Tageszeitung (taz)* betonten hingegen mit der Übernahme des Begriffs „Streik“ implizit die progressive Legitimität des Protestes. Während diese Zeitungen für radikale Veränderungen plädierten, verteidigten konservative erwartungsgemäß die bestehende (legale) Ordnung (ebd., S. 194 ff.). Auch hier spiegeln sich politisch unterschiedlich motivierte und konfligierende Ideen von Schutzzräumen wider, durch die Kindern und Jugendlichen bestimmte Handlungsformen eröffnet bzw. verweigert werden.

An das Projekt einer guten, beschützten Kindheit schließen indes auch rechtspopulistische Bewegungen und Parteien an, die in etlichen europäischen Ländern Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen. So zeigte Knoll (2022) in einer Diskursanalyse von Zeitungsartikeln, dass es dem Rechtspopulismus in der Schweiz gelang, den Kindergarten als Symbol nationaler Identität und unbeschwerter Kindheit zu inszenieren und damit einen Umbruch in der Schweizer Bildungspolitik herbeizuführen (ebd.).

Es waren und sind Erwachsene, die, insbesondere in Umbruchs- und Krisenzeiten, auf Kinder bezogene idealisierende und disparate Gesellschaftsentwürfe hervorbrachten und politisches wie pädagogisches Handeln daran ausrichteten. Kindern eröffneten und verschlossen sich damit bestimmte Handlungsformen. Entsprechende Erwartungen konnten Kinder verarbeiten – je nach ihren bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen und den jeweiligen Machtverhältnissen anders.



## 5 Politisierende Erfahrungen von Kindern in Umbrüchen?

Umbrüche können lebensweltlich als ein „Vorher“ und „Nachher“ erfahren werden und zu Neubewertungen des bisher individuell Erlebten und Erfahrenen herausfordern (Schütz 1982). Die Einzelnen erleben diese Umbrüche vor ihrem bisherigen Erfahrungshintergrund und innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume. Dort, in der Interaktion mit anderen, hatten sich ihre bisherigen Annahmen und Orientierungen entfaltet. Aus einer jeweils einmaligen biografischen Situation heraus haben sie, vermittelt über die Interaktion mit anderen, an sie gerichtete Erwartungen in unterschiedlichen situativen, organisationalen, institutionellen Zusammenhängen kennengelernt, selbst Erwartungen herausgebildet und sich handelnd, wie auch immer, auf andere bezogen. In Umbrüchen erleben sie dann mehr oder weniger irritierende oder gar dramatische Veränderungen. Je nach der lebensweltlichen Situation sind es andere Ereignisse im Umbruchszusammenhang, die für die Unterscheidung eines „Vorher“ und „Nachher“ relevant werden. Wie sie dies erleben und erinnern, ist durch die Interaktionen und Schilderungen von anderen beeinflusst; dies gilt für Kinder wie für Erwachsene. Entsprechend können ihre Wahrnehmungen und Bewertungen des Geschehenen ebenso differieren wie ihre Vorstellungen von der Zukunft.

Für Kinder können die Deutungen Erwachsener innerhalb weitgehend hierarchischer generationaler Beziehungen aber eine stärkere Gültigkeit haben, auch wenn Deutungen Gleichaltriger nach und nach wichtiger werden mögen. Für die historisch-rekonstruktive Forschung ist dies eine besondere Herausforderung (Salnikova 2022; Hiemesch 2022). Gleichwohl können insbesondere Ego-Dokumente (Schulze 1996) von Kindern aus Umbruchszeiten aufschlussreich dafür sein, ihre Positionierungen als Kinder besser zu verstehen.

So wies Alla Salnikova (2022) an Texten von Kindern nach, dass die Oktoberrevolution von 1917 je nach Zeitpunkt und sozialer Zugehörigkeit unterschiedlich gedeutet wurde. Besonders prägnant waren unterschiedliche Wahrnehmungen der Geschehnisse im Februar 1917 und des Umsturzes ab Oktober bzw. November. Während erstere in den Texten anekdotisch als politische Party beschrieben wurden und Kinder von Demonstrationen erzählten, an denen sie teilgenommen hatten, zeigten sich in kaleidoskopartigen Erinnerungen der Kinder an die Gewalt während der Oktoberrevolution vor allem Konfusion und Verstörung (ebd.).

Dass solche Ereignisse sozialisatorische Spuren hinterlassen, legen Orekh und Boitsova (2017) nahe. An Schülerzeichnungen Sechs- bis Elfjähriger über das Umbruchsgeschehen in Russland zwischen 1917 und 1918 zeigten sie die Verarbeitung medialer Stereotype von politischen Sozialtypen wie des ‚Bolschewiken‘ und des ‚Bourgeois‘, die sie als Hinweise auf den Beginn der politischen (Um-)Sozialisation der Kinder verstehen. Solche Darstellungen lassen sich zugleich als zustimmende oder ablehnende Verarbeitung der politisch kontroversen Positionierungen Erwachsener und deren Erwartungen deuten. Das zeigt z. B. auch die

Erinnerung an einen gewaltsam ausgetragenen Streit zwischen zwei Zehnjährigen in einem der von Salnikova (2022, S. 54) untersuchten Kindertexte. Während der eine in die Rote Garde eintreten wollte und sich auf normative Erwartungen der Bolschewiki an die junge, proletarische Generation als Hoffnungsträger für die neue Gesellschaft bezog, war dies dem anderen Anlass für heftige Kritik daran. Im Erkennen neuer Handlungsmöglichkeiten positionierten sich die Kinder unterschiedlich und eigensinnig zu jenen Erwachsenen, die sie eröffneten. Dies bildet einen prägnanten Gegensatz zur Wahrnehmung dramatischer Handlungsbeschränkungen, bis hin zur Zerstörung der häuslichen Lebenswelt einschließlich des eigenen Spielzeugs und dem Erleben des Todes naher Verwandter durch geflüchtete und in Russland gebliebene bürgerliche Kinder und deren Familien. Salnikova nahm an, dass sich mit den Deutungen der Kinder auch die Erinnerungen künftiger Generationen bildeten (ebd.).<sup>4</sup>

Für die osteuropäischen Umbrüche ab 1989/90 wurde die Wahrnehmung neuer Handlungsmöglichkeiten unter anderem in als „memory stories“ von Erwachsenen verfassten Kindheitserinnerungen gezeigt (Zin/Tion 2022). Bedeutsam werden darin Handlungen von Kindern als „minor gestures“ (ebd., S. 64) des Politischen: Etwa wenn eine Schülerin in den späten 1980er Jahren in der Sowjetunion im Unterricht sagte „*Lenin killed people*“ (ebd., S. 63) und damit eine bis dahin heilige Person, maßgeblicher Anführer der kommunistischen Oktoberrevolution, als Mörder denunzierte, oder in Rumänien Ende 1989 ein Schüler einen mit Schmutzwasser getränkten Schwamm auf ein im Klassenraum hängendes Porträt des Diktators Nicolae Ceaușescu warf (ebd., S. 63 f.). Während dies die Freunde schockierte, erfuhren die bis vor Kurzem noch als Sakrileg gewerteten Taten durch die verunsicherten Lehrkräfte nur noch milde Sanktionen (ebd., S. 63 ff.). Zeichen also einer Irritation bisheriger normativer Erwartungen, einschließlich des generationalen Verhältnisses selbst, wie sie auch in anderen Untersuchungen in Bezug auf die Schule festgestellt wurde (z. B. Stock/Tiedtke 1992). Diese und andere „memory stories“ sind Mnemo Zin und Lucian Tion (2022) zufolge Ausdruck politischer Agency, die aus miteinander verwobenen neuen atmosphärischen Stimmungen, unterbrochenen Routinen, veränderten Kind-Erwachsenen-Beziehungen, Normen und Tropen der Kindheit entstünde. Entsprechende Wahrnehmungen gingen in die eigenen Sinngebungen ein und formten und bestätigten damit auch neue Handlungsmöglichkeiten (ebd.).

In einer eigenen Analyse von Zeichnungen der Montagsdemonstrationen (Dreke 2022), 1989/90 im Zeichenunterricht einer siebten Klasse in Sachsen entstanden, fiel auch auf, dass die Schüler:innen sehr genau wahrnahmen, dass das Umbruchgeschehen straflos neue Handlungsmöglichkeiten eröffnete: An

---

4 Dass und wie extreme Gewalterfahrungen in der Kindheit als Umbrüche erlebt wurden und das Leben von Kindern nachhaltig prägten, zeigt z. B. Hiemesch (2022) eindrücklich am Beispiel jüdischer „Child Survivors“ nationalsozialistischer Verfolgung.

öffentlichen Protesten gegen den Staat teilzunehmen, bis dahin wichtige Regierungsrepräsentanten lächerlich zu machen, auf Demonstrationen die Deutschlandfahne, die sächsische Landesfahne oder gar die ‚Reichsfahne‘ zu zeigen, sich für Freiheit, Demokratie, und schulfreie Samstage einzusetzen – all dies im Unterricht zu zeichnen, war eine neue Erfahrung. Der Lehrer hatte die Aufgabe gestellt, Montagsdemonstrationen und „machtvolle Menschenmengen“ (ebd.) zu zeichnen und opponierte damit selbst gegen den Staat. Die in den Zeichnungen sichtbaren Deutungen von Volk, Staat und Nation verweisen allerdings auf unterschiedliche Gesellschaftsvorstellungen und Positionierungen in dieser Schulklasse. Nachvollziehbar wurden diese durch unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume wie Geschlecht, Jugendkultur und soziale Milieus. Die Erwartungen und die Positionierung des Lehrers wurden also unterschiedlich verarbeitet (ebd.).

Weitere „Ego-Dokumente“ (Schulze 1996) von Kindern und Jugendlichen (z. B. Leidecker/Kirchhöfer/Güttler 1991; Rusch 1992) zeigen zudem, was Kinder und Jugendliche in der Umbruchszeit ab 1989 als problematisch oder besser als vorher wahrnahmen, und was sie für das gesellschaftliche Zusammenleben künftig für nötig hielten. Dabei bezogen sich die Sieben- bis 14jährigen etwa in Briefen, Zeichnungen, Aufsätzen, Protokollen von ersten Kinderkonferenzen auf die Gestaltung der Schule, auf Massenorganisationen von Kindern, die Schließung von Betrieben und daraus resultierende Arbeitslosigkeit, lokale und regionale Umweltverschmutzung, unterschiedliche Staats- und Regierungsformen, (politisch motivierte) Gewalt von Jugendlichen, bis hin zu Kriegen jener Zeit (ebd.).

Wenn das Erleben politischer Umbruchsereignisse als Kinder das bisher selbstverständlich Gegläubte verändert, oft dramatisch erschüttert, dabei Handlungsformen ermöglicht und andere verschließt, dürfte dies sowohl für Erfahrungen als Kinder als auch für Erfahrungen im späteren Leben relevant sein. So wurde den sogenannten „Wendekindern“ (Ahbe/Gries 2006), d. h. den etwa zwischen 1975 und 1984 in der DDR Geborenen, eine hohe politische Relevanz auch für ihre Wahrnehmung der und Beteiligung an politischen Auseinandersetzungen in der Gegenwart attestiert (zusammenfassend Dreke 2022, S. 77 f.). Allerdings wurden entsprechende Zusammenhänge zwischen ihren Erfahrungen im Umbruchsgeschehen und ihrem politischen Handeln als Erwachsene bisher nur selten gezeigt (teilweise in Lettrari/Nestler/Troi-Boek 2016).

Es könnte sich lohnen, in solchen bisher kaum erforschten Ego-Dokumenten nach Umbruchserfahrungen und darin wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen als Kinder zu suchen und diese auf mögliche Politisierungen aus kindheitssoziologischer Sicht hin zu befragen. Gerade im Verhältnis zu den politischen Weltanschauungen und Handlungsorientierungen der heute Erwachsenen und deren Relevanz für die Auseinandersetzungen konfligierender politischer Gruppierungen in der Gegenwart kann dies instruktiv sein.

## 6 Ausblick: Politische Sozialisation – (k)ein kindheitssoziologisches Thema?

Dass und wie aus Kindheitserfahrungen auch politische Handlungsorientierungen entstehen, die relevant für späteres politisches Handeln werden können, ist kürzlich in einer Theorie der politischen Sozialisation von Arnd-Michael Nohl (2022) begründet worden. Dabei beansprucht Nohl, Einsichten einer relationalen Soziologie Rechnung zu tragen, die an die aktuelle kindheitssoziologische Diskussion um „Agency“ und „generationale Ordnung“ anschlussfähig scheinen. Sozialisation gilt ihm als „interaktionsbasierte Entfaltung von Orientierungen innerhalb von konjunktiven Erfahrungsräumen und gegenüber organisierten und/oder institutionalisierten Rollenerwartungen“ (ebd., S. 262). In der politischen Sozialisation entstünden demnach politische Weltanschauungen und Handlungsorientierungen. Weltanschauungen konstituierten sich darin, wie Menschen etwas in ihrer Gesellschaft als problematisch und einer ein Kollektiv bindenden Entscheidung bedürftig betrachten. Eine Handlungsorientierung schließlich sei „eine zur Gewohnheit gewordene Art und Weise, solche kollektiv bindenden Entscheidungen vorzubereiten und herbeizuführen“ (ebd., S. 11). Diese entfalteten sich selbstläufig (lebensweltlich) in relationalen Praktiken, würden in der politischen Erziehung jedoch unmittelbar zugemutet (ebd.).

Demnach wäre nach den Erfahrungen als Kinder in den gemeinsamen Erfahrungsräumen zu fragen, in denen sich solche politischen Weltanschauungen, Handlungsorientierungen und entsprechende Erwartungen herausbilden. Das oben gedeutete Transparent, so ergab letztlich eine eigene Recherche, ist in der Interaktion eines Kindes mit seinen Eltern entstanden: Als diese ihren damals achtjährigen Sohn kurz nach dem 8. Oktober 1989 zu den ersten Montagsdemonstrationen mitnahmen, habe dieser sich „*auch so ein Schild wie die anderen*“ gewünscht, so der Vater 34 Jahre später in einem Telefonat im Oktober 2023 (eigene Notiz). Daraufhin hätten sie gemeinsam überlegt und seien auf diesen Satz gekommen. Auf ein Betttuch gemalt, habe es der Sohn stolz durch mehrere Demonstrationen getragen. Das lebensweltliche Dabeisein des Kindes bei der Demonstration brachte demnach den konkreten Wunsch hervor, auf den hin ihm die Eltern politisches Handeln ermöglichten. Methodologisch gesehen ist diese Erinnerung eine soziale Konstruktion (Schütz 2004). Erkennbar macht sie zunächst eine Kontinuität jener politischen und pädagogischen Ansprüche, die weiter oben dem Alternativmilieu der damals Erwachsenen zugeordnet wurde. Ob diese Interaktion, als Kind im Umbruchsgeschehen erlebt, relevant für die eigene Erfahrung und für die politischen Weltanschauungen und Handlungsorientierungen des heute Erwachsenen geworden ist, wäre erst noch herauszufinden.

Gerade die Kindheitssoziologie könnte dazu beitragen, die lebensweltlichen Erfahrungen *als* Kinder in Umbrüchen, die damit verbundenen Wahrnehmungen von Handlungsmöglichkeiten und -grenzen und der Herausbildung ihrer

politischen Handlungsorientierungen in generationalen und zugleich nach politisch-sozialen Einheiten unterschiedlichen Machtverhältnissen zu erhellen. Berücksichtigt werden müssten dabei eben jene disparaten Erwartungen dieser Einheiten, wie sie gerade in Umbrüchen hervortreten, sich verändern oder auch stabilisieren. Plausibler werden könnten damit möglicherweise auch die politischen Auseinandersetzungen in der Gegenwart. Anschließend ließe sich so an die soziologische Transformationsforschung und die Frage nach den gesellschaftlichen Folgen von Umbrüchen wie dem ab 1989/90, aber auch an die historische Kindheitsforschung. Zwar war der Begriff Sozialisation historisch seinerseits ein politischer „Kampfbegriff“ (Bauer 2023, S. 3), der in den Auseinandersetzungen zwischen konservativen und progressiven Fraktionen auch die akademische Debatte prägte (ebd., S. 3 ff.). Von entsprechenden normativen Sichtweisen ließe sich aber theoretisch und empirisch begründet absehen. Erkennen ließe sich dann eher „das Historische, das sich im Aktuellen zeigt, und die Prozesse der Genese des Gegenwärtigen, die das Aktuelle erst möglich machen“ (Bauer 2023, S. 2). Auch dies könnte den Blick auf generationale Verhältnisse öffnen.

## Literaturverzeichnis

- Ahbe, Thomas/Gries, Rainer (2006): Die Generationen der DDR und Ostdeutschlands. Ein Überblick. In: Berliner Debatte Initial 17, H. 4, S. 90–109.
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Arbeitsgruppe „Neue Verfassung der DDR“ des Runden Tisches (1990): Entwurf: Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. In: Riedel, Kai: DokumentArchiv. Berlin. [www.documentarchiv.de/ddr/1990/ddr-verfassungsentwurf\\_runder-tisch.html](http://www.documentarchiv.de/ddr/1990/ddr-verfassungsentwurf_runder-tisch.html) (Abfrage: 22.08.2023).
- Bauer, Ullrich (2023): Sozialisation als Transformation – die Rückkehr der Sozialisationsthematik. In: Scheid, Claudia/Silkenbeumer, Mirja/Zizek, Boris/Zizek, Lalenia (Hrsg.): Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung. Springer: Wiesbaden, S. 1–26.
- Becker, Howard S. (2019): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Berger, Manfred (o. J.): Kinderläden und antiautoritäre Erziehung. Modelle einer Gegengesellschaft und veränderten Erziehungskultur. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. [www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=676&catid=37&showall=1&start=0](http://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=676&catid=37&showall=1&start=0) (Abfrage: 09.06.2021).
- Burmeister, Christoph (2019): Von der „Natur des Kindes“ zur Formation des sich selbstführenden Selbst. Eine Subjektanalyse Rousseaus Émile als Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung. In: Hohlstein, Michael/Schlögl, Rudolf/Schürch, Isabell (Hrsg.): Der Mensch in Gesellschaft. Zur Vorgeschichte des modernen Subjekts in der Frühen Neuzeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 105–136.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris/Alberth, Lars (2020): Victim, Perpetrator, or What Else? Generational and Gender Perspectives on Children, Youth, and Violence.

- Dreke, Claudia (2022): *Imaginationen von Volk, Staat und Nation: DDR-Schülerzeichnungen aus der Umbruchzeit von 1989/90*. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 75–101.
- Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice/Stölting, Erhard (2022): *Einleitung: Kindheitsmuster und die Erfahrung gesellschaftlicher Umbrüche*. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–39.
- Dreke, Claudia/Stölting, Erhard (i. V.): *Erinnerung*. In: DFG-Netzwerk Transformative Bildlichkeit. *Zum Spannungsverhältnis von Bild und Gesellschaft*. bild-netzwerk.net.
- Eßer, Florian (2023): *Von ‚Sozialisation‘ zu ‚Agency‘ – und wieder zurück? Ein Diskussionsbeitrag aus kindheitstheoretischer Perspektive*. In: Scheid, Claudia/Silkenbeumer, Mirja/Zizek, Boris/Zizek, Lalenia (Hrsg.): *Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): *What is Agency?* In: *The American Journal of Sociology* 103, Nr. 4., S. 962–1023.
- Goldenbaum, Max/Thompson, Clara S. (2020): *Fridays for Future im Spiegel der Medienöffentlichkeit*. In: Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (Hrsg.): *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Bielefeld: transcript, S. 181–204.
- Hiemesch, Wiebke (2022): *Brüchige Kindheits Erinnerungen. Erzählte und erlebte Umbrüche in den Erinnerungen von Child Survivors nationalsozialistischer Verfolgung*. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104–120.
- Jessen, Ralph (2009): *Die Montagsdemonstrationen*. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München: Beck, S. 466–480.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1992): *Jugend '92*. Bd. 3: *Die neuen Länder: Rückblick und Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2009): *Endspiel. Die Revolution von 1989 in der DDR*. München: Beck.
- Kleßmann, Christoph (1999/2014): *Protestantische Kirchen und nationale Identität im geteilten Deutschland. Kirchliche Zeitgeschichte (12)*, S. 441–458. In: Leibniz-Zentrum für Zeitgeschichtliche Studien Potsdam (Zeitgeschichte digital). [www.zeitgeschichtliche-forschungen.de/sites/default/files/medien/material/2010-3/Klessmann1999.pdf](http://www.zeitgeschichtliche-forschungen.de/sites/default/files/medien/material/2010-3/Klessmann1999.pdf) (Abfrage: 02.06.2023).
- Koselleck, Reinhart (2004): *Volk, Nation, Nationalismus, Masse*. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 7. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 142–431.
- Koselleck, Reinhart (1979/2010): *„Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“*. Zwei historische Kategorien. In: Ders. (Hrsg.): *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 349–375.
- Knoll, Alex (2022): *The National Struggle for „Unburdened“ Childhood. Right-Wing Populism, Education Policy and the Kindergarten Case*. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 237–252.
- Leidecker, Gudrun/Kirchhöfer, Dieter/Güttler, Peter (1991): *„Ich weiß nicht, ob ich froh sein soll“: Kinder erleben die Wende*. Heidelberg/Berlin: Metzler.
- Lettrari, Adriana/Nestler, Christian/Troi-Boek, Nadja (Hrsg.) (2016): *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Marx, Karl (1843–44/1976): *Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie*, Marx-Engels-Werke (MEW). Berlin: Dietz.
- Massing, Peter (2021): *„Politische Bildung“*. [www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/](http://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/). (Abfrage: 30.06.2023).
- Moser, Sebastian J./Schlechtriemen, Tobias (2021): *„Sozialfiguren der Corona-Pandemie. (K) ein Abschluss“*. [blog.kulturwissenschaften.de/sozialfiguren-der-corona-pandemie-2](http://blog.kulturwissenschaften.de/sozialfiguren-der-corona-pandemie-2) (Abruf: 16.06.2022).
- Nassehi, Arnim (2003): *Der Begriff des Politischen und die doppelte Normativität der „soziologischen“ Moderne*. In: Nassehi, Arnim/Schroer, Markus (Hrsg.): *Der Begriff des Politischen. Soziale Welt-Sonderband*. Baden-Baden: Nomos, S. 133–169.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): *Politische Sozialisation, Protest und Populismus. Erkundungen am Rand der repräsentativen Demokratie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Orekh, Ekaterina/Boitsova, Olga (2017): Political actors in children's drawings of 1917–1918: Sociological reflection. In: The Journal of Sociology and Social Anthropology 20, H. 4., o.S. [www.researchgate.net/publication/324713264](http://www.researchgate.net/publication/324713264) (Abfrage: 10.06.2020).
- Popitz, Heinrich (2006): Soziale Normen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rusch, Regina (Hrsg.) (1992): Plötzlich ist alles ganz anders. Kinder schreiben über unser Land. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Rüthers, Monica (2021): Unter dem roten Stern geboren. Sowjetische Kinder im Bild. Köln: Böhlau.
- Sabrow, Martin (2019): „1989“ als Erzählung. In: APUZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 35–37. [www.bpb.de/apuz/295464/1989-als-erzaehlung](http://www.bpb.de/apuz/295464/1989-als-erzaehlung) (Abfrage: 19.08.2020).
- Salnikova, Alla (2022): Children's Texts on the Revolution of 1917 as an Object of Study and a Problem of Interpretation. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 42–57.
- Scheid, Claudia/Silkenbeumer, Mirja/Zizek, Boris/Zizek, Lalenia (2023): Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schott, Hanna/Raidt, Gerda (2009): Fritzi war dabei. Eine Wendewundergeschichte. Leipzig: Klett.
- Schulze, Winfried (1996): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „Ego-Dokumente“. In: Schulze, Winfried (Hrsg.): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Band 2. Berlin: Akademie Verlag, S. 11–30.
- Schütz, Alfred (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz: UVK.
- Spaemann, Robert (1959/1998): Der Ursprung der Soziologie aus dem Geist der Restauration. Studien über L. G. A. de Bonald. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stock, Manfred/Tiedtke, Michael (1992): Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im Gesellschaftlichen Transformationsprozeß. Weinheim: Max-Traeger-Stiftung: Juventa.
- Thomä, Peter (2016): Puer Robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thun-Hohenstein, Franziska (2011): Pawlik Morosow – ein sowjetischer „Helden-Pionier“. Zur medialen Konstruktion eines sozialistischen Kindermärtyrers. In: Grenzgänger der Religionskulturen. Brill: Fink. S. 313–339.
- Trempp, Peter (2005): Kindliche Unschuld als revolutionäres Argument. In: Bühler-Niederberger, Doris (Hrsg.): Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–86.
- United Nations (1989): „Convention of the Rights of the Child“. [www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx](http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx) (Abfrage: 01.06.2021).
- Vester, Michael (1995): Milieuwandel und regionaler Strukturwandel in Ostdeutschland. In: Vester, Michael/Hofmann, Michael/Zierke, Irene (Hrsg.): Soziale Milieus in Ostdeutschland. Gesellschaftliche Strukturen zwischen Zerfall und Neubildung. Köln: Bund-Verlag. S. 7–50.
- Waechter, Friedrich-Karl (1970): Der Anti-Struwelpeter. Zürich: Diogenes.
- Zin, Mnemo/Tion, Lucian (2022): Researching Social Upheaval and Emerging Political Agencies through Childhood Memories. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–39.

## Quellenverzeichnis

Abbildung 1: Wir Kinder sind auch das Volk, Ev.-Luth. Kirchengemeinde Dresden-Leubnitz, 1989 Stadtmuseum Dresden, SMD\_2012\_00451, Schenkung Andreas Horn, Dresden. [sammlungsdatenbank-museen-dresden.de/de/themSearch?node=34169](http://sammlungsdatenbank-museen-dresden.de/de/themSearch?node=34169) (Abfrage: 13.10.2023).

# Kindheitswissenschaften als Professionsgeschichte der politischen Gestaltung von Kindheit

Sonja Franz

„Anderes Denken und anderes Handeln entstehen nicht aus sich selbst heraus, sondern nur aus dem Austausch und in der Auseinandersetzung mit dem Denken und Handeln anderer.“ (Acosta/Brand 2018, S. 7)

## 1 Einleitung

In diesem Beitrag soll die Besonderheit der Kindheitswissenschaften als Professionsgeschichte der politischen Gestaltung von Kindheit beleuchtet werden. Unter der uneingeschränkt kindzentrierten Perspektive auf und professionelle Haltung gegenüber Kindern als Träger:innen von Rechten wird der Mehrwert von Kindheitswissenschaften in politischen Handlungsfeldern aufgezeigt. Dazu werden nach einer kurzen Darstellung der Profession Alleinstellungsmerkmale in Abgrenzung zur Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik herausgearbeitet, die zwar im sozialarbeiterischen Kontext *eigentlich* breit akzeptiert gelten, jedoch in ihrer Differenziertheit möglicherweise nicht genug Beachtung finden. Im Weiteren werden ausgewählte politische Handlungsfelder ermittelt, die sich aus den UN-Kinderrechten ableiten lassen. Diese werden unter dem bislang vorherrschenden Vorgehen untersucht, um sodann den Mehrwert der Profession hinsichtlich der politischen Gestaltung von Kindheit zu skizzieren.

## 2 Was sind Kindheitswissenschaften?

Kindheitswissenschaften sind zu verstehen als eine Weiterentwicklung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die den Fokus auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen in sie betreffenden Angelegenheiten legt. In der Praxis der Kindheitswissenschaften steht die sozialraumbezogene Arbeit für Kinder im Vordergrund, die durch gesellschaftliche Strukturmuster in charakteristische Lebenslagen verwiesen sind. Es geht nicht um Unterstützungsleistungen für Einzelne, sondern gezielt darum, Kinder als Gruppe sozialer gesellschaftlicher



und politischer Akteur:innen wahrzunehmen, die aktiv ihre eigenen Leben konstruierten und bestimmen. Durch diesen subjektorientierten Ansatz sollen aus der Perspektive der Kinder *selbst* kulturelle Muster und institutionelle wie gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen hinterfragt und untersucht werden – unter einem soziologischen Verständnis von wechselseitig aufeinander bezogenem Handeln und Strukturen. Für Kindheitswissenschaftler:innen soll das Empowern der Kinder bei ihrer konsequenten Beteiligung ansetzen und die Begleitung und Umsetzung der kindlichen Interessen an erster Stelle stehen. Als Expert:innen mit multidisziplinärem Wissen zu Kindheit(en), diversen Lebenslagen und Entwicklungsperspektiven von Kindern zeichnet sie im Besonderen fundierte Kenntnisse um soziale Lage, kulturelle Herkunft und Geschlechtszugehörigkeit aus. Zudem sollen sie in wissenschaftlichen Diskursen den Bedingungen und Bedeutungen der Lebensphase Kindheit und Jugend Nachdruck verleihen (Hungerland 2017, S. 2). Dabei interessierten sich die Kindheitswissenschaften aber nicht nur für Entwicklung, Bildung und Erziehung im Kindesalter, sondern vor allem für die „Institutionalisierung und professionelle Inanspruchnahme kindheitsorientierten Wissens“ (Hungerland 2017, S. 1), um gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen von Kindheit(en) respektive Kindern zu gestalten bzw. zu reformieren. Der von Kindheitswissenschaftler:innen beanspruchte *spezielle Blick* lässt sich begreifen als eine Meta-Expertise unter dem Leitprinzip der Kinderrechte, oder genauer definiert als professionelle Haltung Kindern gegenüber, die – unter Zuhilfenahme von Wissensbeständen verschiedener Bezugsdisziplinen, Wissen über Zusammenhänge gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse, Bezugnahme auf die Kinderrechte und der unabdingbaren Beteiligung der kindlichen Akteur:innen und ihrer Interessen – Kinder als grundsätzlich handlungsfähige und eigenständige Subjekte anerkennt.

Der in Deutschland (bislang) einzigartige Bachelor-Studiengang der *Angewandten Kindheitswissenschaften* an der Hochschule Stendal in Sachsen-Anhalt ist angelehnt an die interdisziplinären, soziologisch begründeten *New Social Childhood Studies*, die sich seit Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention 1989 als Studiengänge an mehreren Hochschulen vorrangig in Großbritannien und Schweden ansiedelten (Hungerland 2017, S. 2). Im Wintersemester 2016 folgte zudem der konsekutive Master-Studiengang *Kindheitswissenschaften und Kinderrechte* (Hungerland 2017, S. 10).

Aufgrund der Ratifizierung der UN-Kinderrechte durch die Bundesrepublik, die eine umfassende Einbindung der Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten vorsehen, bestehen rechtliche Grundlagen und ein Handlungsauftrag für Expert:innen der Kindheit – obschon diese umfassende Einbindung keine eindeutige Interpretation zulässt und auch keine konkreten Hinweise zu einer Umsetzung liefert (Informationsportal UN-Kinderrechte o. J.). Gerade deswegen können Kindheitswissenschaftler:innen unverzichtbare Impulsgeber:innen für alle mit deren Umsetzung betrauten Berufsgruppen sein, um gemeinsam auf

institutionellen, politischen und organisationalen Ebenen Strukturen entsprechend anzupassen. Hier kann der Hinweis von Miege (2018) wertvolle Anregungen liefern: Durch ihren Bezug auf einen neuen – in der Implementierungsphase befindlichen – gesellschaftlichen Zentralwert (Miege 2018, S. 117 und S. 126) *Kinder als Träger:innen von Rechten* könnten Kindheitswissenschaftler:innen den Begriff des *best interest of the child*, der in Deutschland weitgehend als Kindeswohl gefasst wird, mittels ihres *speziellen Blickes* professionsübergreifend weiten, übertragen und in allen Berufsfeldern, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, installieren. Im Folgenden werden zentrale Paradoxien vorherrschender gesellschaftlicher und politischer Sichtweisen auf Kinder sichtbar gemacht, um dann das Veränderungspotenzial der Kindheitswissenschaftler:innen diesbezüglich aufzuzeigen.

### 3 Blick auf Kindheit(en) in der politischen Praxis

Zunächst wird ein Blick auf neuere Konzepte der Kindheit geworfen, die im fachlichen wie öffentlichen Diskurs noch nicht genügend präsent sind. Denn in der Sozialen Arbeit würde nach wie vor das Sozialisationskonzept vorherrschen, das dort einen zentralen Themenschwerpunkt bilde und in den Curricula der Studiengänge mehrheitlich als fester Bestandteil verankert sei (Grendel 2019, S. 4). Aufgabe Sozialer Arbeit im Kontext von Sozialisationsprozessen wäre, Verwerfungen, Widersprüche und Probleme diesbezüglich zu bearbeiten (ebd., S. 3). An der Sozialisationsperspektive wurde besonders die eklatante Unterschätzung der Kompetenzen von Kindern kritisiert: „Hier handle es sich um eine ideologische Erwachsenenansicht, die die Verfügungsgewalt der Erwachsenen über die Kinder und damit auch die Machtasymmetrien von Sozialisationsinstitutionen wie Familie und Schule rechtfertigt“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 193). In dieser Erwachsenenperspektive würde soziales Handeln von Kindern oft übersehen oder als unreif gewertet – würde man hingegen die Interaktionen und Konversationen in Situationen der Sozialisation empirisch analysieren, zeigte sich, dass Kinder durchaus geregelte Beiträge leisteten (ebd.). Bühler-Niederberger fordert, dass es eine kritische, hinterfragende Auseinandersetzung mit dem Sozialisationskonzept brauche. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, sich differenzierteren Konzepten der Kindheit zuzuwenden, die bislang im öffentlichen Diskurs wenig Präsenz zeigen, aber das Sozialisationskonzept um bereichernde Sichtweisen ergänzen können. Für Bühler-Niederberger könnten diese Konzepte am Beispiel der wohl ausgeprägtesten Asymmetrie moderner Gesellschaften – der generationalen – Antworten geben auf Fragen, wie gesellschaftliche Asymmetrien zustande kämen und umfassend legitimiert, unter Umständen aber auch revidiert würden. Zudem sollten diese Konzepte Zusammenhänge zu weiteren

Strukturdimensionen aufzeigen und demonstrieren, welche Anforderungen, Optionen und Restriktionen, und welche Lebensqualitäten sich in diesen Zusammenhängen ergeben würden (Bühler-Niederberger 2020, S. 231).

### 3.1 Konzepte der Kindheit

Die Vorstellung von *Kindheit* als normatives Muster etablierte sich erst seit etwa den 1990er Jahren, so Hungerland (2018). Die Zugehörigkeit zur Gruppe der *Kinder* bestimme deren soziale Position und hätte eklatante Auswirkungen auf ihre Sichtbarkeit als handelnde Subjekte (Hungerland 2018, S. 221). Das normative Kindheitsmuster transportiere die Vorstellungen einer „guten“ Kindheit, an dem sich Handlungen und Erwartungen mit und für Kinder orientierten (Bühler-Niederberger 2020, S. 16). Eine lange, behütete Kindheit diene als Element sozialer Ordnung, an der sich wie selbstverständlich politische und institutionelle Entscheidungen ausrichteten – davon abweichende Kindheiten würden als defizitär wahrgenommen. Bühler-Niederberger (2020) erklärt, dass sich vor allem drei theoretische Konzepte der Kindheitssoziologie – Agency, Strukturkategorien sowie generationale Ordnung – durchgesetzt hätten, auf die die Forschung immer wieder Bezug nimmt. Wobei anzumerken ist, dass sich die drei Zugänge nicht ausschließen würden, vielmehr ergänzten sie sich in verschiedenen Projekten der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindern und Kindheit, auch wenn sie nicht klar aufeinander bezogen seien (ebd., S. 194). Wichtig für die Praxis ist, dass diese neueren Konzepte der Kindheitssoziologie die Perspektiven auf Kinder und Kindheit wesentlich erweitern können. Die dadurch in der Kindheitsforschung gewonnenen Erkenntnisse sind in fachlichen, politischen wie öffentlichen Diskursen allerdings noch zu wenig präsent – hier könnten Kindheitswissenschaftler:innen als Multiplikator:innen fungieren. Nachfolgend sollen einige typische Problematiken im Theorie-Praxis-Transfer dargestellt werden, in denen die angeführten Konzepte der Kindheit zweifellos Einfluss auf das Handeln und die Haltung von Fachkräften aller Professionen nehmen könnten, um kindlichen Perspektiven und Positionen einen größeren Stellenwert in politischen Debatten beizumessen.

### 3.2 Adulthood

Ritz (2008) erläutert, „Adulthood ist eine gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsstruktur, die durch Traditionen, Gesetze und soziale Institutionen untermauert wird“ (ebd., S. 2). Darüber hinaus sei Adulthood die einzige Diskriminierungserfahrung und gesellschaftliche Machtstruktur, die alle Menschen erleben, und zwar sowohl aus einer eher machtlosen Position als Kind als auch aus einer eher machtvollen Position als Erwachsene:r (ebd.). Adulthood ist demnach

ein in allen Strukturen gesellschaftlichen Zusammenlebens infiltriertes Ungleichverhältnis, das sich stets neu reproduziert. Liebel (2020) definiert Adultismus als „jede Einschränkung oder Ausbeutung einer Person, die ohne Beachtung ihrer persönlichen Fähigkeiten, ihres Verständnisses oder ihres Handlungsvermögens allein aufgrund ihres jungen Alters erfolgt“ (Liebel 2020, S. 28). Aufgrund adultistischer Einstellungen von Erwachsenen würden Kinder auch in pädagogischen Beziehungen oft minder geschätzt und weniger ernst genommen: „So werde etwa ein spielendes Kind oft achtlos und unvermittelt unterbrochen, da seinem Tun ein geringerer Wert zugestanden werde als der Arbeit und der Zeit eines Erwachsenen“ (ebd.). Oder es werde von „Kindern in Schwierigkeiten“ gesprochen – dabei es gehe aber nicht um Probleme der Kinder, sondern die Kinder selbst würden als Problem betrachtet. Das rechtfertige dann Maßnahmen der Erziehung und „Zivilisierung“ (ebd., S. 35). Beschränkungen des Handlungsspielraums von Kindern würden mit ihrem Alter und dem erforderlichen Kinderschutz begründet (ebd., S. 37). Dank der Kinderrechte als Orientierungsrahmen und dem Engagement in unterschiedlichen pädagogischen Feldern vollzieht sich an vielen Stellen bereits ein Wandel in der Einstellung zu Kindern und ihren Rechten – nicht zuletzt dank des kindheitswissenschaftlichen Engagements.

Adultismus als generationale Diskriminierung wäre eine Form sozialer Ungleichheit, da „Minderjährige“ aufgrund ihres rechtlichen und sozialen Status geringere Möglichkeiten hätten, politische Entscheidungen zu beeinflussen und ihre wirtschaftlichen und sozialen Rechte einzufordern (Liebel 2020, S. 42). Der *spezielle Blick* der Kindheitswissenschaftler:innen kann hier als Vorbild dienen, Kinder und Jugendliche deutlicher als Subjekte und Akteur:innen wahrzunehmen, denn insbesondere Professionelle sind in der Pflicht, den Status der Kinder und Jugendlichen als Träger:innen von Rechten sichtbar zu machen und ihre Rechte anzuerkennen und einzufordern.

### 3.3 Paternalismus

Paternalistisches Handeln diene dem Schutz oder Wohlfgehen Unterlegener und sei aufgrund mangelnder Einsicht, Rationalität oder Kompetenz unvermeidbar – so lauteten die gängigen Rechtfertigungen, wenn als unterlegen, abhängig und inkompetent geltende Personen zur Wahrung ihrer Interessen scheinbar auf Fürsorge, Schutz, Erziehung oder Stellvertretung durch überlegene Personen oder übergeordnete Institutionen angewiesen seien und das paternalistische Handeln den unterlegenen, abhängigen Personen direkt oder indirekt zugute komme (Liebel 2020, S. 53–54). Die Soziale Arbeit sei laut Steckmann (2014) auf mehreren Ebenen von paternalistischen Problemen betroffen: Erstens in ihrer Ganzheit als gesellschaftliche Institution, die auf Geheiß des Staates „wenigstens einen Teil seiner Bürger:innen mittels der sozialen Dienste bevormunde bzw. in unzulässiger

Weise „pädagogisiere“ (Steckmann 2014, S. 196). Zweitens sei das institutionelle Gefüge der Sozialen Arbeit von Pluralismus bezüglich als professionell gebotener oder als zulässig erachteter Praktiken, Zielsetzungen und Weltanschauungen geprägt (ebd.). Drittens seien Interaktionen mit Adressat:innen Sozialer Arbeit zu betrachten, von denen die Selbstbestimmungsfähigkeit der Adressat:innen nicht in hinreichendem Maße vorausgesetzt werden könne und „es sicherlich immer wieder auch zu paternalistischen Eingriffen [komme], bei denen offen gegen den Willen der Betroffenen oder über deren Köpfe hinweg gehandelt wird“ (ebd., S. 197). Dies käme in Krisensituationen unter Handlungsdruck sehr leicht vor. Geene, Hungerland und Klundt (2016) als Vertreter:innen der Kindheitswissenschaften prangern diesbezüglich an:

„Kinder werden noch immer kaum als selbstständige Personen wahrgenommen, sondern als zu Betreuende und für eine – mehr oder weniger ungewisse – Zukunft zu Erziehende“ (Geene/Hungerland/Klundt, 2016, o.S.).

Ein solcher wohlmeinender Paternalismus übersehe die Vielfalt kindlicher Sozialisationsprozesse und die unterschiedlichen Möglichkeiten, sich dieser zu stellen (ebd.). Genau an dieser Stelle liegen die Stärken der Kindheitswissenschaften: Mit ihrem *speziellen Blick* können sie neue Blickwinkel eröffnen, an denen sich andere Professionen wie die Soziale Arbeit orientieren könnten, um eine offensichtlich bestehende Lücke zu schließen.

### 3.4 Normierung und Normalisierung

Normierung und Normalisierung liegen eng beieinander, dennoch lassen sich feine Unterschiede ausmachen. So erklärt Kelle (2013), dass normative Normen bzw. Normierung als präskriptive Handlungsvorschriften und punktförmige Erfüllungsnormen zu verstehen seien, wohingegen normalistische Normen bzw. Normalisierung deskriptiv konnotierte ‚Korridore‘ der Normalität beschreiben würden, wie beispielsweise Entwicklungsnormen es täten (Kelle 2013, S. 16). Der Wunsch nach Normierung/Normalisierung der Gesellschaft ist kein neuzeitliches Phänomen, bereits zu Beginn wohlfahrtsstaatlicher Arrangements brauchte es Normalbiografien – einerseits für eine kollektive Risikokalkulation, andererseits auch für die Sicherstellung von deren Tragfähigkeit (Kessl 2020, S. 31). Wilhelm (2005) verweist in ihren Untersuchungen zur Jugendfürsorge im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert auf die stete unterschwellige Intention, dass der Anspruch zu helfen und zu fördern untrennbar verbunden gewesen sei mit dem Anspruch auf Normalisierung und der Tendenz, all diejenigen auszugrenzen, die sich dem fürsorgerischen Zugriff entzögen (Wilhelm 2005, S. 215). Dieser Ansatz veränderte sich im Laufe der Zeit:

„Nicht mehr der Ausschluss der Abweichler zur Verhaltensdisziplinierung, sondern die möglichst frühzeitige Normalisierung der durch Elternschuld verwahrlosten Kinder wird nun zum Ziel sozialpädagogischer Interventionsmaßnahmen erklärt“ (Kessl 2020, S. 30).

Sozialstaatliche Instanzen wie die Soziale Arbeit seien mit der Aufgabe der Normalisierung betraut, Orientierungspunkte dabei seien als allgemeingültig erklärte Normalitätstsvorstellungen (ebd., S. 36).

Mit der wertenden Stellungnahme gehen jedoch mehrere Problematiken einher: Zum einen entsteht eine Defizitorientierung des Klientels, zum anderen werden implizite Normalitätstsvorstellungen weder hinterfragt oder problematisiert, mitunter nicht mal wahrgenommen oder sogar verschleiert. Diese Problematiken bestätigen die Studien von Schmidt (2010), der sich mit konstitutiven Bedingungen sozialer Normen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auseinandersetzte und zuhauf problematische Übertragung oder Reproduktionen sozialer Normen fand, wohingegen gelingende Konstituierungen sozialer Normen sowohl in der Jugendforschung als auch in der Sozialen Arbeit seltenst thematisiert würden (Schmidt 2010, S. 11). Auffällig sei zudem, dass in der Praxis konstruierte soziale Normen weitestgehend auf einer eigenen, vermeintlich gelungenen Sozialisation der Akteur:innen beruhten. Kelle und Mierendorff (2013) zeigen exemplarisch auf, wie breit das Feld der Risikodiskurse bezüglich Normalisierung tatsächlich ist: Es reicht von Prävention über (De-)Normalisierung von Abweichung bis hin zur Optimierung von Kindheit. Diese exemplarischen Studien zeigen, dass Risikodiskurse das Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen weiter zementieren – hier sind insbesondere Kindheitswissenschaftler:innen aufgerufen, mittels ihres *speziellen Blickes* gesellschaftliche Prozesse der Normierung und Normalisierung der Kindheit in einem engen Zusammenhang zu denken – ohne diese dabei einfach gleichzusetzen, wie Kelle (2013, S. 16) betont.

### **3.5 Verhältnis zur (macht)kritischen Sozialen Arbeit**

Kritik und Empörung an bestehenden Verhältnissen äußern neben Vertreter:innen der Kindheitswissenschaften auch Vertreter:innen der (macht)kritischen Sozialen Arbeit, denen aufgrund der Entstehungsgeschichte der Kindheitswissenschaften eine professionspolitische Nähe zugesprochen werden kann. Staub-Bernasconi (2018) bedauert jedoch, dass (macht)kritische Soziale Arbeit nach wie vor auf einen relativ kleinen Fachkreis innerhalb der Sozialen Arbeit beschränkt sei, obwohl ihre wichtige kritische Theorie- und Praxisphase seit etwa 50 Jahren bestehe (Staub-Bernasconi 2018, S. 16). Der Auftrag der Sozialen Arbeit als kritische Profession sei es, soziale Probleme zu beschreiben, zu erklären, zu bewerten

und zu ihrer Lösung beizutragen (Staub-Bernasconi 2018, S. 195 ff.). Jedoch ist nicht nur die machtkritische Haltung an sich in der Sozialen Arbeit unterrepräsentiert, sondern vor allem auch die machtkritische Haltung eines weit verbreiteten und breit gebilligten gesellschaftlichen und politischen Machtgefälles zwischen Kindern und Erwachsenen. Dieses aufzubrechen ist erklärtes Ziel der Kindheitswissenschaften. Damit gehen sie weit über das Festmachen an sozialen Problemen und die in der Sozialen Arbeit gerade im Bereich der Hilfen zur Erziehung fokussierten Einzelfallhilfen hinaus (Seithe/Heintz 2014). Denn Kindheitswissenschaften haben einen anderen Zugang und beziehen sich nicht auf von Professionen definierte Defizite, sondern auf die Rechte aller Kinder und Jugendlichen und deren uneingeschränkte Umsetzung. Im Folgenden soll dies exemplarisch verdeutlicht werden an ausgewählten, insbesondere politisch relevanten Kinderrechten.

## **4 Drängende Themen von Kindern und Jugendlichen**

Die Kinderrechte dienen den Kindheitswissenschaften als zuvörderst genutzte Leitprinzipien, die sowohl theoretische Fundierungen als auch handlungsleitend sind. Daher sollen im Weiteren Handlungsfelder ermittelt werden, die sich aus den UN-Kinderrechten ableiten lassen und in denen Professionelle mit und für Kinder und Jugendliche agieren. Dabei sollen die identifizierten Handlungsfelder sowohl unter dem bislang vorherrschenden Vorgehen untersucht werden, als auch unter dem *speziellen Blick* der Kindheitswissenschaftler:innen als Haltung gegenüber Kindern als Träger:innen von Rechten und eigenständigen Akteur:innen kontrastiert werden.

### **4.1 Kinderrechte als Leitbild**

Die Bundesrepublik hat sich mit der Ratifizierung 1992 und der Rücknahme der Vorbehalte zum Übereinkommen im Jahr 2010 eindeutig für eine Umsetzung der Kinderrechte positioniert (BMFSFJ 2018, S. 87 und S. 3) – das lässt vermuten, dass Kinderrechte als Leitbild in der Politik implementiert sind. In der Realität scheint dies nicht der Fall zu sein: „Die Situation von Kindern in Deutschland entspricht nicht in allen Bereichen den Anforderungen der Kinderrechtskonvention“ (Engelhardt 2016, S. 78). Insbesondere die Kinderarmut hätte weitreichende Konsequenzen auf das Wohlbefinden und die Entwicklungschancen von Kindern (ebd., S. 80). Zudem komme der Staat, der nach Artikel 18 verpflichtet sei, Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Verantwortung für das Kindeswohl zu unterstützen, seiner Aufgabe nur ungenügend nach (ebd., S. 89). Politisch geführte Debatten über die Kinderrechte würden – wie Engelhardt in ihrer Studie nachweisen

konnte – von den Regierenden tendenziell auf Schutzrechte reduziert, um auf bestehende Kinderschutzgesetze zu verweisen (ebd., S. 71). Engelhardt attestiert der Politik, dass der politische Wille fehle, Kinderrechte in Deutschland langfristig und koordiniert umzusetzen, was sowohl den ungenügenden Bekanntheitsgrad der Konvention als auch die Schulungen relevanter Berufsgruppen betraf (ebd., S. 96).

## 4.2 Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche bemängeln ihre ungenügende Beteiligung, und zwar vor allem in institutionellen und politischen Bereichen wie Schule, Wohnort und Verein (National Coalition Deutschland 2019, S. 12–13). Laut Bundesjugendkuratorium (2009) beziehe sich Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf alle Entscheidungsprozesse des Alltagslebens in Familie, Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen, Verbänden und Vereinen, parlamentarischen und vorparlamentarischen Entscheidungsgremien auf örtlicher und überörtlicher Ebene in allen Lebensbereichen im Sinne von „Alltagsdemokratie“ (Bundesjugendkuratorium 2009, S. 7–8). Kinder und Jugendliche könnten ihre Rechte nicht erkämpfen, ihre Rechte müssen ihnen zugestanden werden. Fachkräfte müssten einen Teil ihrer Macht abgeben, zudem müssten die Kinderrechte in Einrichtungen und Institutionen strukturell verankert werden (ebd., S. 25–27).

Partizipation gelte seit Ratifizierung der UN-Kinderrechte zudem als Kriterium für Qualität sowohl in politischen Entscheidungsprozessen als auch in pädagogischen Beziehungen (Mörge/Rieker/Schnitzer 2016, S. 7). Auffällig sei jedoch, dass in diesem Feld viele Inkonsistenzen herrschten: So zeigten sich Differenzen zwischen den Erfahrungen und Einschätzungen verschiedener Akteur:innengruppen, unterschiedliche Interessen und Relevanzsetzungen von Heranwachsenden und Erwachsenen sowie divergierende Perspektiven verschiedener Personen (Heranwachsende, Eltern, Lehrkräfte, Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe). Möglichkeiten der Partizipation für Kinder und Jugendliche hingen laut Mörge, Rieker und Schnitzer maßgeblich von institutionellen Rahmenbedingungen ab und inwieweit Partizipation implementiert beziehungsweise im Bewusstsein der zuständigen Fachkräfte verankert sei (ebd., S. 9). Relevant als zentrale Aspekte, damit Kinder ihre Rechte auch wirklich einfordern können, scheinen: Wie stellen sich die Kinderrechte für die Kinder selbst subjektiv dar? Sind die Bedingungen dafür gegeben, dass Kinder ihre Rechte im Alltag nutzen können? „Erst wenn wir Kinder als legitime, mit Rechten ausgestattete Akteurinnen und Akteure in allen gesellschaftlichen Fragen anerkennen, erlangen Kinder auch die Handlungs- und Einflussmöglichkeiten, die ihnen die völkerrechtlich verbindliche Kinderrechtskonvention zusichert“ (Burger et al. 2016, S. 36).



Das Spannungsfeld zwischen Kinderrechten als gewährten Rechten und Kinderrechten als echten Partizipationsrechten ist ein großes zu bearbeitendes Feld, in dem der kindheitswissenschaftlichen Haltung eine entscheidende Rolle zukommt. So betont Maywald (2016), dass die Partizipation des Kindes keine prinzipielle Altersgrenze vorsehe, jedoch bei sehr jungen Kindern häufig die fehlende Reife als Partizipationshemmnis angeführt würde. Aus einer Haltung von unbedingter Beteiligung aller Kinder an sie betreffenden Angelegenheiten brauche es indes ein hohes Maß an Feinfühligkeit, um kindliche, nonverbale Äußerungen wahrzunehmen, diese richtig zu interpretieren und darauf prompt und angemessen zu reagieren. Eltern seien dazu üblicherweise gut in der Lage, bräuchten in Ausnahmesituationen aber möglicherweise professionelle Unterstützung (Maywald 2016, S. 25). So warnt Pomey (2017) vor der Wirkmächtigkeit des Familienideals in der Sozialpädagogik als normatives Deutungsmuster. Dieses sei für die Vulnerabilität von Kindern verantwortlich, denn häufig fehle die Ermächtigung zur Partizipation durch die Fachkräfte. Idealisierte Deutungsmuster böten Fachkräften Orientierung und Sicherheit in Handlungs- und Entscheidungssituationen und gewährten Stabilität in Interaktionen und im Prozessverlauf. Zur Überwindung dieser Deutungsmuster brauche es Bewusstmachung, aktives Identifizieren von fallspezifischen Vorurteilen und deren Zurückstellung (ebd., S. 215–220). Es gilt also, die Machtasymmetrien zu durchbrechen und alternative Handlungserfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kindern zu machen. Dies gelinge durch die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen als Expert:innen ihres Lebens. Dadurch verlasse die Fachkraft die alleinige Expert:innenrolle und verändere das Machtgefälle (Stork/Aghamiri 2016, S. 216).

Eine konsequent partizipativ ausgerichtete Kinder- und Jugendhilfe bräuchte andere Strukturen der Interessenvertretung und -aushandlung, denn bestehende Jugendringe, -verbände, -parlamente und -hilfeausschüsse wiesen ebenso wie Elternbeiräte in Schulen eine zu starke Mittelschichtorientierung auf. In diesen Gremien seien kaum Menschen aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus und Quartieren vertreten (Stork 2017, S. 48). Zur Implementierung derartiger Gremien können Kindheitswissenschaftler:innen mit ihrer fachlichen Expertise einen entscheidenden Beitrag leisten und Fachkräfte in allen Berufsfeldern dabei unterstützen.

### **4.3 Präventiver Kinderschutz**

Körperliche Gewalt durch Erwachsene ist nach wie vor ein großes Thema für Kinder und Jugendliche: Im Zweiten Kinderrechtebericht der National Coalition Deutschland (2019) gaben knapp 20 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen an, bereits Gewalt durch diejenigen Erwachsenen erfahren zu haben, die eigentlich für sie sorgen müssten. Kinder und Jugendliche fordern bessere

Schutz- und Präventionsmaßnahmen gegen häusliche Gewalt, wozu für sie auch die Bereitstellung von mehr notwendigen Ressourcen im Jugendamt zählen, um Gewalt an Kindern zu verhindern (National Coalition Deutschland 2019, S. 18 und 20). Diese Forderungen schließen zwar direkt an das SGB VIII an – mit Blick auf die fachliche Bearbeitung von Kinderschutzfällen würde jedoch deutlich, dass diese seit Jahren einer immer engeren Sichtweise/Deutung von Verantwortlichkeiten, Schuldzuweisungen und ökonomischen Kostenrechnungen unterlägen. Statt bestehende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wie Kinderarmut und damit verbundene Benachteiligungen, soziale Ausgrenzung und schlechtere Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien wahrzunehmen, würde in Zeiten einer Nützlichkeitsideologie die Gestaltung der Lebenslagen individualisiert und dem:r Einzelnen zur Last gelegt (Seite/Heintz 2014, S. 246). Seite und Heintz (2014) erklären zudem, dass viele Hilfen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) aufgrund des verengten Blickwinkels und des hohen Kostendrucks ungeeignet, unzureichend oder schlicht falsch seien (ebd., S. 108). Schlimmer noch, SPFH sei bedingt durch mangelnde Zeitressourcen und unqualifizierte Helfende lediglich eine ersetzende Hilfe und ein Kontrollinstrument statt eine Hilfe zur Selbsthilfe (ebd., S. 105).

Auch Bettinger (2021) schließt an die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen an, dass Hilfen durch das Jugendamt nicht ausreichend seien, um häusliche Gewalt zu verhindern: In der Regel würden Hilfen über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten festgeschrieben, bevor sie auf ihre Wirksamkeit überprüft würden. Diese Hilfen seien oft nicht ausreichend oder sogar falsch, um die Situation der Kinder in den Familien zu verbessern. Zudem würden sie dann von ungenügend qualifizierten Kräften fachlich bewertet. Ungenügend im Sinne von ausschließlich auf normativ-rechtliches und institutionalisiertes Deutungs- und Handlungswissen ausgerichtet, bei dem gesellschaftliche Bedingungen, Ungleichheitsverhältnisse sowie Ausgrenzungs- und Ausschließungsprozesse schlichtweg nicht in den Blick gerieten (ebd., S. 1). Das bedeute für betroffene Kinder und Jugendliche oft ein Ausharren in desolaten Zuständen. Bettinger betont, dass die Studienergebnisse auch der Politik mit ihrem sozialen Sparkurs durchaus bekannt seien. Um so unverständlicher sei es, dass so wenig präventiv gedacht würde, denn die lebenslangen Folgekosten für das Gesundheitssystem überstiegen vermutlich die Kosten für wirksame Kinderschutzkonzepte um ein Vielfaches. Statt dessen gerieten strukturelle Bedingungen bei einer solch verengten Sichtweise völlig aus dem Fokus – denn sieht man sich Anlässe an, die die Initiierung einer Sozialpädagogischen Familienhilfe in Familien rechtfertigen, so falle auf, dass Jugendämter prekäre materielle Lebenslagen als häufigste Ursache für eine eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern, aber auch für eine unzureichende Förderung, Betreuung, Versorgung der Kinder oder für Belastungen durch familiäre Konflikte benennen würden (ebd., S. 19).

#### 4.4 Umwelt, Ökologie und Nachhaltigkeit

Der globale Klimawandel gehört zu den drängendsten Problematiken unserer Zeit, viele Kinder und Jugendliche machen sich Gedanken um ihre Umwelt und werden aktiv im Umweltschutz (National Coalition Deutschland 2019, S. 30ff). Vor allem fordern sie ein Recht auf eine gesunde Umwelt und dass der Staat seiner Verantwortung gegenüber der Umwelt und den nachfolgenden Generationen im Sinne von Artikel 20a des Grundgesetzes (Art. 20a GG) und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte gerecht werde (ebd., S. 32). Als problematisch ist diesbezüglich anzusehen, dass es in keinem der 54 Artikel der UN-Kinderrechtskonventionen einen Bezug zwischen Kindern und ihrer ökologischen Umwelt gibt: Weder findet sich das von Kindern und Jugendlichen geforderte Recht auf eine intakte Umwelt, noch sind die diesbezüglich geforderten Pflichten für die unterzeichnenden Staaten festgelegt (BMFSFJ 2018). Dass diese jedoch dringend nötig seien, darauf verweisen viele Fachleute und Kinderrechtsorganisationen, denn eine intakte Umwelt wirke sich nicht nur positiv auf die physische und psychische Entwicklung von Kindern aus (z. B. Gebhard 2013 und Guéguen/Meineri 2013), ökologische Kinderrechte würden zusätzlich eine Gerechtigkeitsdimension einbringen (Schubert 2012). Die von Schubert (ebd.) bezeichnete Kurzsichtigkeit gehe zurück auf die imperiale Lebensweise der kapitalistischen Zentren, die damit wesentlich gesellschaftliche Verhältnisse und Naturverhältnisse im globalen Maßstab gestalten würden, wie Brand und Wissen (2017) monieren. Die globalen und ökologischen Dimensionen unseres Lebens würden auf Ungleichheit, Macht, Herrschaft, mitunter auch auf Gewalt basieren und brächten diese gleichzeitig hervor (Brand/Wissen 2017, S. 45 und S. 47). Diese globalen und ökologischen Dimensionen gelte es demnach zu bearbeiten.

Als erwünschte Folgen einer solchen Bearbeitung sieht Schubert (2012), dass ökologische Kinderrechte die verschiedenen Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung vereinten und obendrein nachhaltige Auswirkungen für heutige Heranwachsende wie für zukünftige Generationen hätten – auch die Übernahme dieser Verantwortung für heutige wie für zukünftige Generationen ist eine Forderung der Kinder und Jugendlichen im Zweiten Kinderrechtebericht (2019). Hinderlich bei der Bearbeitung sei, dass bei der Frage nach ökologischen Kinderrechten im Besonderen deutlich würde, wie sehr Kinderrechte Auslegungssache seien (Schubert 2012). Das bestätigt die National Coalition Deutschland (2016): Es gäbe kein explizit festgeschriebenes Recht für Kinder auf gesundes Aufwachsen in einer intakten Umwelt, maximal würde dieses Recht einige Artikel der UN-Kinderrechtskonventionen berühren und die Umwelt einschließen, auch wenn diese nicht konkret erwähnt würde (ebd., S. 9).

Festzuhalten bleibt, dass ökologische Kinderrechte ein großes, noch zu bearbeitendes Feld sind, die in der Regel vom Staat als wirtschaftlichen Interessen nachrangig behandelt werden und die auch in der Sozialen Arbeit als häufig vertretene Profession in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bislang wenig präsent sind:

„Obwohl es eine Tradition des Zusammendenkens sozialer und ökologischer Ziele gibt, spielt diese Verbindung in der Sozialen Arbeit trotz der immensen Bedeutung der Umweltproblematik heute kaum eine Rolle“ (Stamm 2018, S. 444).

Nach Analyse des deutschen Ethikkodexes der Sozialen Arbeit kommt Stamm (ebd.) zu dem Ergebnis, dass es nicht genüge, nur das soziale Umfeld von Klient:innen der Sozialen Arbeit zu betrachten, sondern immer auch die natürliche Umwelt.

„Der Zweck Sozialer Arbeit, soziale Entwicklungen und sozialen Zusammenhalt zu fördern, [...] wird in Zukunft nur unter Bezug auf ökosoziale Fragen zu erfüllen sein. Dafür muss die Profession jedoch eine Position entwickeln“ (ebd., S. 449).

Hier könnten Kindheitswissenschaftler:innen eine Lücke schließen, denn ihnen geht es vorrangig darum, strukturelle Bedingungen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Möglicherweise liegt der Mehrwert der Kindheitswissenschaftler:innen genau im Erkennen einer zielführenden Zusammenarbeit mit Bereichen, in denen ein Zusammenhang mit den Kinderrechten nicht offensichtlich erscheint. Intakte Umweltbedingungen sind die Grundlage für die Verwirklichung fast aller Kinderrechte (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ 2020, S. 4), was deren große Bedeutung für alle Felder der Sozialen Arbeit verdeutlicht. Hier lösungsorientierte Strategien zu entwickeln und umzusetzen, um der ökonomischen Übermacht die Stirn zu bieten und die menschlichen Rechte in den Fokus zu rücken, dürfte eine der großen Aufgaben der Kindheitswissenschaften sein.

#### **4.5 Pädagogische Beziehungen auf Augenhöhe**

Kinder und Jugendliche wünschen sich neben mehr Schutz und Aufklärung über Diskriminierung, seelische Gewalt und Mobbing an Schulen vor allem, dass sie alle gleichwertig behandelt und ihnen auf Augenhöhe begegnet werden soll (National Coalition Deutschland 2019, S. 16f.).

„Die Perspektive der pädagogischen Beziehungen bringt in die Debatten um Kinderrechte eine neue Perspektive ein, die verdeutlicht, wie wichtig persönlich bedeutsame emotionale Erfahrungen für die Realisierung von Kinderrechten und die Menschenrechtsbildung sind“ (Prenzel/Winklhofer 2014, S. 17).

So bestätigen Kinder und Jugendliche, dass alltägliche seelische Verletzungen in Form von Mobbing, Diskriminierung und Gewalterfahrungen folgenreich für ihr Selbstwerterleben – und demnach auch für ihr Aufwachsen – sind. Diese Tatsachen sind auch wissenschaftlich belegt: Prenzel und Winklhofer (ebd.) weisen auf die Bedeutsamkeit qualitativ hochwertiger pädagogischer Beziehungen sowohl für persönliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, als auch für die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte und für eine demokratische Erziehung hin. Auch für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen sei entscheidend, ob sie es mit Pädagog:innen zu tun hätten, die sie anerkennen und ermutigen oder die sie demütigen und verletzen würden (ebd., S. 13). Denn „Wohlbefinden und Lernen hängen auch davon ab, wie sehr die pädagogischen Interaktionen von responsiven oder destruktiven Handlungsmustern geprägt sind“ (ebd.). Gute pädagogische Beziehungen ermöglichen, Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit zu erleben – insbesondere Kinder, die gute Familienbeziehungen entbehren, könnten von Halt und Zuwendung aus pädagogischen Beziehungen profitieren und gute Erfahrungen mit Erwachsenen machen (ebd., S. 16). Hartwig, Mennen und Schraper (2016) fassen Kinderrechte als *Fixstern der Pädagogik* und verstehen darunter, dass „Erwachsene das Dilemma begreifen und aushalten, Kindern vom ersten Tag ihres Lebens als vollwertige Menschen zu begegnen und sie zugleich als Menschen in Entwicklung zu verstehen, die existentiell auf Fürsorge und Förderung angewiesen sind“ (ebd., S. 300). Eltern würden dieses Dilemma ebenso herausfordernd und anstrengend erleben wie professionelle Pädagog:innen – jedoch müssten Professionelle nicht nur aushalten wollen, „sondern ihre Praxis mit jungen Menschen auch jederzeit kritisch begleiten, reflektieren und begründen können“ (ebd.). Erziehungsarbeit, die junge Menschen als Grundrechtsträger mit unveräußerlichen Rechten begreife, müsse für mindestens Zweierlei sorgen: „Zum einen die eigenen Spannungen und Grenzen als Gewaltverhältnis wahrnehmen und reflektieren und zum anderen sich besonders streng kontrollieren lassen“ (ebd., S. 308).

#### 4.6 Drängende Thematiken aus kindheitswissenschaftlicher Sicht

Kindheitswissenschaftler:innen haben es sich zur Aufgabe gemacht, konsequent die Perspektiven der Kinder zu schärfen. Das beginnt mit der nur scheinbar so banalen Fragen danach, was denn *alle Angelegenheiten* sind, die das Kind betreffen. Denn von der Antwort hängt nur allzu oft die zugestandene Beteiligung

des Kindes, insbesondere im politischen und institutionellen Bereich, ab. Allerdings wird diese Antwort regelhaft von Erwachsenen aus Erwachsenensicht gegeben, das Kind hat dabei wenig Einflussmöglichkeiten. Und eine von Erwachsenen als irrelevante Angelegenheit des Kindes bewertete Entscheidung wird häufig ohne seine Beteiligung gefällt. Fraglich ist insbesondere, wie autonom Kindheitswissenschaftler:innen als Vertreter:innen der Kinder agieren können in einem Feld, in dem einerseits Meinungen und Haltungen von verschiedensten Fachkräften zusammenkommen, und das zudem von gesellschaftlichen Diskursen und Konstruktionen bezüglich einer guten Kindheit beherrscht ist. Wie kann es Kindheitswissenschaftler:innen als (noch) sehr kleiner Profession gelingen, sich möglicherweise auch gegen einen Mainstream zu positionieren, unpopuläre Meinungen nicht nur im Umfeld zu vertreten, sondern auch einer breiten Öffentlichkeit sowie dem Fachpublikum zugänglich zu machen und zur Diskussion zu stellen? Unerlässlich sind diesbezüglich Kooperationen mit Fachkräften anderer Professionen, die ähnliche Haltungen aufweisen, um gemeinsam Bedingungen und Folgen kindlichen Aufwachsens zu bearbeiten. Das bedeutet, Fachkräften Werkzeuge/Hilfsmittel an die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, Kinder ihrer Entwicklung angemessen zu beteiligen, Überforderung zu erkennen und wo es nötig scheint, Hilfestellung zu geben. Außerdem in einem sich stets weiter entwickelnden Reflexionsprozess festgefahrene Denkmuster bei Fachkräften aufzubrechen, neue Blickwinkel zu eröffnen und passgenaue Methoden zur Verfügung zu stellen.

## 5 Fazit und Ausblick

Deutlich wurde, dass Kindheitswissenschaftler:innen in alle betrachteten, politisch relevanten Handlungsfelder neue, fachspezifische Impulse/Blickwinkel einbringen können, um eine echte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten sowie die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als Träger:innen von Rechten gesellschaftlich zu implementieren. Denn obwohl Kinderrechte gesetzlich festgeschrieben sind, herrscht nach wie vor eine große Diskrepanz zwischen den bestehenden Rechten als solchen und ihrer Umsetzung in Politik und Gesellschaft. Kindheitswissenschaftler:innen kommt hier eine fundamentale Rolle als Kinderexpert:innen und Botschafter:innen der Kinder und ihrer Rechte zu. Auch wenn sich andere Professionen aus unterschiedlichen Berufsfeldern ebenfalls für die Umsetzung der Kinderrechte einsetzen (was wichtig und unerlässlich ist): die Expert:innen für die Kinderrechte sind Kindheitswissenschaftler:innen. Denn uneingeschränkt *alle* Absolvent:innen der Kindheitswissenschaften beanspruchen für sich den *speziellen Blick* und die damit einhergehende Haltung. Dieser kristallisiert sich als ursächlich heraus für ein fortschrittliches Ausloten des Spannungsfeldes

zwischen Kinderrechten als gewährten Rechten und Kinderrechten als echten Partizipationsrechten (Hladschik 2014, S. 2). Offensichtlich wurde zudem, dass Kindheitswissenschaftler:innen mit ihrem Selbstverständnis von Kindern als eigenständige subjekthafte Akteur:innen dazu prädestiniert sind, im Sinne des vierten Prinzips des Kinderrechteansatzes als Verantwortungsträger:innen für eine konsequente universelle Umsetzung der Kinderrechte zu sorgen (Maywald 2012, S. 110). Auch als Garanten für die Umsetzung des Kindeswohls in Verfahren scheinen Kindheitswissenschaftler:innen als qualifizierte Fachkräfte unerlässlich, da sie kompetente Sachverständige für Entwicklungsprozesse von Kindern und Heranwachsenden sind und besondere Eigenschaften und Bedürfnisse dieser als kompetente Sachverständige richtig ermitteln können (Committee on the Rights of the Children 2013, S. 19). Kindheitswissenschaftler:innen haben es sich zur Aufgabe gemacht, traditionelle Denkmuster über Kinder und Kindheit zu überwinden und eine gesellschaftliche Transformation anzuschieben.

In die Zukunft blickend ist zu sagen, dass die UN-Kinderrechte in der Praxis einen höheren Bekanntheitsgrad erlangen müssen. Damit die Perspektive der Kinder Einzug in alle gesellschaftlichen und politischen Felder hält und ihr Mitdenken zu einem Selbstverständnis wird, müssen Kinderrechte ins Grundgesetz, aber auch verpflichtend in sämtliche Ausbildungsinhalte relevanter Berufsgruppen. Zudem müssen insbesondere Professionelle sorgfältig beurteilen können, wo es Umsetzungsdefizite gibt – die in vielen Handlungsfeldern vorhanden sind – und welche Problemlösungen denkbar sind. Dieser Überblick ist nicht abschließend und viele Fragen werden die Kindheitswissenschaftler:innen als möglicherweise erste Adressat:innen weiter bearbeiten müssen. Man denke an die Einführung von Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten im digitalen Raum oder an eine kinderrechtsorientierte Weiterentwicklung des internationalen Gerichtssystems. Eines ist aber unumstößlich: Der *spezielle Blick* der Kindheitswissenschaften ist ein von allen Professionellen nutzbarer Blickwinkel und wirksames Mittel, im Handeln stets kinderrechtskonform zu agieren – aber er muss auch angewandt und in allen Prozessen reflektiert werden. Das ist die unentbehrliche Aufgabe und der Mehrwert der Kindheitswissenschaften.

## Literaturverzeichnis

- Acosta, Alberto/Brand, Ulrich (2018): Radikale Alternativen. Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann. München: Oekom Verlag.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ (2020): How dare you? The responsibility of child and youth welfare for the implementation of children's environmental rights. Discussion paper by the Child and Youth Welfare Association – AGJ\*/German National Committee for Early Childhood Education (DNK). Im Internet abrufbar unter: [www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2021/AGJ-Discussion\\_Paper\\_How\\_dare\\_you.pdf](http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2021/AGJ-Discussion_Paper_How_dare_you.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).

- Bettinger, Frank (2021): Soziale Arbeit ist politisch! Zur Bedeutung von Theorie für eine selbstbestimmt-politische Soziale Arbeit. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript der 2. Lehr-Lern-Taugung Sozialer Arbeit. Magdeburg.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsspielräume (2., üa. Aufl.). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (6. Aufl.). Berlin: BMFSFJ.
- Burger, Kaspar/Karabasheva, Radoslava/Zermatten, Jean/Jaffé, Phillip (2016): Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In: Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 15–38.
- Committee on the Rights of the Children (2013): General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1). [www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/GC/CRC\\_C\\_GC\\_14\\_ENG.pdf](http://www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/GC/CRC_C_GC_14_ENG.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Engelhardt, Iris (2016): Soziale Arbeit und die Menschenrechte des Kindes. Grundlagen, Handlungsansätze und Alltagspraxis. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gebhard, Ulrich (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Geene, Raimund/Hungerland, Beatrice/Klundert, Michael (2016): Entwicklung und Ausbau der Kindheitswissenschaften. In: Textor, Martin R./Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. Im Internet abrufbar unter: [www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beur/fortbildung-aufbaustudium-supervision/1544](http://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beur/fortbildung-aufbaustudium-supervision/1544) (Abfrage: 20.01.2024).
- Grendel, Tanja (Hrsg.) (2019): Sozialisation und Soziale Arbeit. Studienbuch zu Theorie, Empirie und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Guéguen, Nicolas/Meineri, Sébastien (2013): Natur für die Seele. Die Umwelt und ihre Auswirkungen auf die Psyche. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schraper, Christian (2016): Jeder junge Mensch hat ein Recht. Kinderrechte als Fixstern der Pädagogik? In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schraper, Christian (Hrsg.): Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 300–312.
- Hladschik, Barbara (2014): Kinderrechte sind Menschenrechte. In: polis aktuell, Nr. 11-2014.
- Hungerland, Beatrice (2018): Kindheit. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie (12. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 221–224.
- Hungerland, Beatrice (2017): Der Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften an der Hochschule Magdeburg-Stendal als Multiplikator kindheitsorientierten Wissens – eine kritische Bilanz. Beitrag zur Veranstaltung „Kindheit und Expertise“ der Sektion Soziologie der Kindheit. [publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband\\_2016/article/download/506/pdf\\_151/3539](http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/download/506/pdf_151/3539) (Abfrage: 20.01.2024).
- Informationsportal UN-Kinderrechte (o. J.): Die UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Zivlpakt. [www.kinderrechtskonvention.info/die-un-kinderrechtskonvention-und-der-un-zivlpakt-3387](http://www.kinderrechtskonvention.info/die-un-kinderrechtskonvention-und-der-un-zivlpakt-3387) (Abfrage: 20.01.2024).
- Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 15–37.
- Kelle, Helge/Mierendorff, Johanna (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–14.
- Kessl, Fabian (2020): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.



- Liebel, Manfred (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maywald, Jörg (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 16–30.
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mieg, Harald A. (2018): Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln. Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Mörgen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.) (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (Hrsg.) (2019): Der zweite Kinderrechtebericht. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019. Berlin: National Coalition Deutschland.
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (Hrsg.) (2016): Kinderrechte und Umwelt. Ein Diskussionsbeitrag der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Berlin: National Coalition Deutschland. [netzwerk-kinderrechte.de/publikation/kinderrechte-und-umwelt/](https://netzwerk-kinderrechte.de/publikation/kinderrechte-und-umwelt/) (Abfrage: 20.01.2024).
- Pomey, Marion (2017): Vulnerabilität und Fremdunterbringung. Eine Studie zur Entscheidungspraxis bei Kindeswohlgefährdung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (2014): Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13–18.
- Ritz, ManuEla (2008): Kindsein ist kein Kinderspiel. Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. Ge kürzt veröffentlicht in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. [amyna.de/amyna-medien/dokumente/prog/Kind-sein-ist-kein-Kinderspiel.pdf](https://amyna.de/amyna-medien/dokumente/prog/Kind-sein-ist-kein-Kinderspiel.pdf) (Abfrage: 20.01.2024).
- Schmidt, Holger (2010): ‚Das Gesetz bin ich‘. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubert, Jonas (2012): Leerstelle ökologische Kinderrechte. Kinderrechtskonvention und Nachhaltigkeit. In: Informationsbrief WELTWIRTSCHAFT & ENTWICKLUNG, Luxembourg: Eigenverlag. [tdh.de/fileadmin/user\\_upload/inhalte/04\\_Was\\_wir\\_tun/Themen/Kinderrecht\\_auf\\_gesunde\\_Umwelt/W\\_E\\_10-2011-OEKR.pdf](https://tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/04_Was_wir_tun/Themen/Kinderrecht_auf_gesunde_Umwelt/W_E_10-2011-OEKR.pdf) (Abfrage: 29.05.2021).
- Seithe, Mechthild/Heintz, Matthias (2014): Ambulante Hilfe zur Erziehung und Sozialraumorientierung. Plädoyer für ein umstrittenes Konzept der Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten der Nützlichkeitsideologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stamm, Ingo (2018): Umwelt, Ökologie und Nachhaltigkeit in den Ethikkodizes der Sozialen Arbeit. Kein Thema für die Profession? In: Soziale Arbeit 12, S. 444–450.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kritischer Professionalität (2. vollst. üa. u. akt. Ausg.). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Steckmann, Ulrich (2014): Paternalismus und Soziale Arbeit. In: Soziale Passagen 6, S. 191–203.
- Stork, Remi (2017): Das SGB VIII als Grundlage demokratischer Kinder- und Jugendhilfe. Recht auf Partizipation. In: Sozial Extra 1, S. 46–49.
- Stork, Remi/Aghamiri, Kathrin (2016): Partizipation von Kindern in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 204–217.
- Wilhelm, Elena (2005): Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bern: Haupt Verlag.

# Autor:innenverzeichnis

**Alberth, Lars, Dr.**, ist Professor für Theorien und Methoden der Kindheitsforschung am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Kindheit, Gewalt und generationale Ordnung, Profession, Organisation und Wissen im Kinderschutz, Herrschaft und Kulturfabrikation, Körper und Emotionen in Prozessen sozialer Organisation.

**Birnbacher, Leonhard, Dr.**, ist wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut in München in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“. Arbeitsschwerpunkte: Politische Kulturforschung, Theorie der Demokratie, Demokratiebildung in der Frühen Bildung und im Ganzttag.

**Burmeister, Christoph T., Dr.** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Soziologische Theorien, Poststrukturalistische Soziologien, Subjektivierung, Bio-Politik, Re-/Problematisierungen sozial-ökologischer Fragen, Soziologie (und Geschichte) der Kindheit.

**de Moll, Frederick, Dr.**, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit in Kindheit und Jugend, Bildungsungleichheit, Sozialisation und Elternschaft, Bildungs- und Betreuungsarrangements in der Kindheit, Mixed-Methods.

**Dreke, Claudia, Dr.**, ist Professorin für Sozialpädagogik und Soziologische Grundlagen in den Angewandten Kindheitswissenschaften an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Arbeitsschwerpunkte: Kinder und Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen, soziale Ungleichheiten in pädagogischen Institutionen, rekonstruktive Sozialforschung, u. a. Bildanalyse (Fotos, Kinderzeichnungen), generationale und andere Machtverhältnisse in kindheitsbezogenen Praxen/Theorie-Praxis-Transfer.

**Durand, Judith**, Dipl. Päd., ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“. Arbeitsschwerpunkte: (Früh-)Pädagogische Konzepte, Qualität in der Kindertagesbetreuung, Fachkraft-Kind-Interaktionen sowie Demokratiebildung in der Frühen Bildung.

**Eunicke, Nicoletta**, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Kindheits-, Familien- und Ungleichheitsforschung, Ordnungen der Familie im Verhältnis von Familie und Schule, Qualitative Methoden insb. Biografieforschung mit Kindern und Situational Analysis.

**Franz, Sonja**, M. A., ist externe Lehrbeauftragte im Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften mit dem Schwerpunkt Kindheitswissenschaften an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitswissenschaften und Kinderrechte.

**Freutel-Funke, Tabea**, M. A., ist Akademische Mitarbeiterin in der Abteilung für Soziologie mit Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden an der Universität Stuttgart. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Methoden der Kindheitsforschung, Altersforschung (Linking Ages) und Mobilitätsforschung sowie eine machtkritischen Perspektive auf Übergänge.

**Grunau, Thomas**, Dr., ist Researcher mit Tenure Track zum Senior Researcher im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: das Verhältnis privater und öffentlicher Erziehung und Bildung in der (frühen) Kindheit, (politische) Ökonomie der (frühen) Kindheit, Methoden qualitativer Sozialforschung mit Schwerpunkt Grounded Theory und Situationsanalyse.

**Hübenthal, Maksim**, Dr., ist unbefristeter wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Freien Universität Berlin sowie im BMBF-geförderten Forschungsprojekt „ProChild: Mütter und Kinder zwischen den Hilfesystemen“. Arbeitsschwerpunkte: (Kinder-)Armut, Hilfen für Familien mit psychisch erkrankten Elternteilen, wohlfahrtsstaatliche Regulierung von Kindheit.

**Kämpfe, Karin**, Dr., ist Juniorprofessorin für Empirische Kindheits- und Jugendforschung mit den Schwerpunkten Globalisierung und Intersektionalität an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Kindheits-, Migrations- und Ungleichheitsforschung, Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Methoden qualitativer Sozialforschung, insb. Forschung mit Kindern.

**Kluge, Markus**, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Pädagogik der frühen Kindheit des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: sozial- und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung (insb. gegenstands- und erkenntnistheoretische Fragen), frühpädagogische Grundlagenforschung und erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung.

**Mühlbacher, Sarah**, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Soziologie mit dem Schwerpunkt Familien- und Jugendsoziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Kindheit, Gender Studies, kritische Gesellschaftstheorien.

**Nienhaus, Sylvia**, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Forschungs- und Promotionszentrum Tiefes Forschen (TiFo)“ an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe und Referentin im Geschäftsfeld Familie und junge Menschen der Diakonie RWL. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Forschung zu Bildungsungleichheiten, qualitativ-ethnographische Kindheits- und Kita-Forschung, insb. zu Perspektiven von Akteur:innen auf (früh-)kindliche Bildung und Betreuung, Qualitative Mehrebenenanalyse.

**Obitz, Nikias Sebastian**, Dr. Vertr. Professur im Fachbereich 2, Studiengang Soziale Arbeit, Schwerpunkt Bildung und Erziehung im Sozialraum an der Hochschule Bremerhaven, Arbeitsschwerpunkte: Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe, Kinderrechte und Kinderschutz, Armutsforschung, Kindheitsforschung und Kindheit in Lateinamerika/Kolumbien, Methoden der qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Partizipative und qualitative Forschung mit Kindern (Aktionsforschung), Agency-Forschung.

**Schröder, Carsten**, Dr., ist Professor für Wissenschaft Sozialer Arbeit an der Technischen Hochschule Köln, Arbeitsschwerpunkte: Phänomenologie des Körpers/Leibes, Kritische Bildungs- und Alltagstheorie, Theorien Sozialer Arbeit und professionelles Handeln, Jugendhilfe- und Kindheitsforschung, Methodologie und Methoden qualitativer Forschung in der Sozialen Arbeit.

**Schwarzenthal, Miriam**, Dr., ist Juniorprofessorin für Schulische Sozialisationsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Sozial-, Entwicklungs- und interkulturelle Psychologie, Sozialisation in Bezug auf kulturelle Vielfalt und soziale Ungleichheit in Schule, Familie und Peerkontexten.